This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

HD WIDENER
HW HILK M

Educ 314.1.2

17549

HARVARD COLLEGE
LIBRARY

GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Geschichte der Pädagogik

in

Biographien, Übersichten und Proben aus pädagogischen Hauptwerken.

Von

Robert Niedergesäß,
k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrer-Bildungsanstalt in Wien.

Zweite, vermehrte Auflage.

Mit 41 Porträts.

Wien, 1883.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.
V. Margaretenplatz 2.

Educ 314.1.2

HARVARD COLLEGE LIBRARY
GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MAY 14 1931

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Inhalt.

Seite

Einleitung. 1

I. Die vorchristliche Zeit. 2

A) Die Erziehung bei den Völkern des Orients . 3

1. Die Erziehung bei den Chinesen 3

Confucius 6

2. Die Erziehung bei den Indern 7

Brahmanismus und Buddhismus 6

3. Die Erziehung bei den Persern 12

Zoroaster und die Religion der Iranier 14

4. Die Erziehung bei den Ägyptern 15

Die Religion der Ägypter 18

5. Die Erziehung bei den Israeliten 19

B) Die Erziehung bei den Völkern des Occidents . . 21

1. Die Erziehung bei den Griechen 21

Die Götterwelt der Griechen 23

Die Erziehung in Sparta 26

Die Erziehung zu Athen 31

Berühmte Lehrer Griechenlands 35

1. Pythagoras 35

2. Sokrates 37

3. Plato 39

4. Aristoteles 40

5. Plutarch 43

2. Die Erziehung bei den Römern 47

Die Religion der Römer 50

Berühmte römische Pädagogen 53

1. Seneca 53

2. Quintilian 57

3. Die Erziehung bei den alten Deutschen 55

II. Die Zeit von Christus bis zur Reformation 64

A) Grundlage und Anfänge der christlichen Erziehung 64

Aus St. Augustins Bekenntnissen 66

B) Die Erziehung unter der Gewalt der Kirche . . . 70

1. Klosterschulen; Dom- und Kathedralschulen 70

2. Die Schulen unter Karl dem Großen 72

Aus Alcuins Grammatik 75

Rhabanus Maurus: Von der Unterweisung der Geistlichen 82

C) Das Laienthum und dessen Erziehung 90

Seite

1. Die ritterliche Erziehung 90
2. Die bürgerliche Erziehung 94
3. Die Hieronymianer 102

D) Die Bildungsverhältnisse Österreichs, besonders Nieder-Österreichs, von der Römer Zeit bis zur Reformation im Überblick 103

Die Schulordnung der Bürgerschule von St. Stephan in Wien (1446) 111

III. **Die Reformations- und nachreformatorische Zeit** 114

A) Das Zeitalter der Reformation bis zum Ende des XVI. Jahrh. 114

1. Die Reformatoren und deren nächste Nachfolger 114

Martin Luter 114
Philipp Melanchthon 122
Valentin Friedland Trotzendorf 128
Johannes Sturm 128
Michael Neander 128
Franz Baco von Verulam 129

2. Die Entstehung der Volksschulen in der Reformationszeit 132
3. Die Schulen der Jesuiten 136

B) Vom Anfang des XVII. bis zum Ende des XVIII. Jahrhunderts 139

Wolfgang Ratichius (Ratich) 139
Comenius 142
Des Comenius pädagogisches Grundprincip 144
Schulenorganismus und Schulplan des Comenius . . 145
Didaktische Grundsätze des Comenius 146
Von der Schulzucht (Disciplin des Comenius) . . . 149
Herzog Ernsts Schulmethodus 153
John Locke 154
Jean Jacques Rousseau 161
1. Züge aus Rousseaus Lebensgeschichte 161
2. Rousseaus „Emil" 164
August Hermann Francke 176
Der Pietismus 183
Aus Fenelons „Abhandlung über die Erziehung der Töchter" 185
Basedow 187
Das Philanthropin 202
Christian Gotthilf Salzmann 205
Theorie und Praxis 206
Über das Erzählen 286
Plan zur Erziehung der Erzieher 201
Mittel, die Kinder das Lügen zu lehren 211
Joachim Heinrich Campe 216

Seite

Aus „kleine Seelenlehre für Kinder“ 217
Christian Heinrich Wolke 223
Johann Christian Friedrich Guts-Muths 225
Die Schutzgeister der Turngesellschaft 226
Friedrich Olivier 228
Der Philanthropinismus 230
Charles de l'Epée 232
Samuel Heinicke 236
Johann Ignaz von Felbiger 243
Die Reform des Schulwesens in Österreich durch Felbiger 251
Kindermann und das Volksschulwesen im Königreiche Böhmen. 256
Das österreichische Volksschulwesen von 1780 bis 1869 im Überblick 259
Die preußische Landschule 270
Christian Felix Weiße 277
C) Pestalozzi und die Volksschul-Pädagogik des XIX. Jahrhunderts 279
Johann Heinrich Pestalozzi 279
1. Pestalozzis Jugendjahre 279
2. Pestalozzi in Neuhof 284
3. Die Abendstunde eines Einsiedlers 286
4. Lienhard und Gertrud 287
5. Pestalozzi in Stanz 289
6. Pestalozzi in Burgdorf 291
7. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 292
8. Pestalozzi in Iferten (Yverdon) 294
9. Pestalozzis letzte Jahre 296
August Hermann Niemeyer 297
Die Grundsätze der Erziehung 299
Heinrich Stephani 302
Friedrich Heinrich Christian Schwarz. 304
Bernhard G. von Denzel 309
Johann Baptist Graser 314
Karl Christoph Gottlieb Zerrenner 322
Friedrich Ludwig Jahn 328
Wilhelm J. G. Curtman 331
Heinrich Gräfe 334
Josef Jacotot 335
Bell-Lancaster 339
Johann Michael Sailer 341
Bernard Heinrich Overberg 346
Vincenz Eduard Milde 349

Seite

Franz Michael Vierthaler 355
Franz v. P. Gaheis 357
Johann Wilhelm Klein 360
Pestalozzis Nachwirkung auf das Schulwesen 370
Fortbildungsschule 373
Taubstummenunterricht 375
Deutsche Dichter und Denker, welche auf das Erziehungswesen hervorragenden Einfluß genommen haben . . 379
Johann Gottfried Herder 379
Von der Ausbildung, der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen 380
Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie 1784 385
Jean Paul Friedrich Richter 389
Bildung zur Religion 391
Immanuel Kant 397
Über die physische Erziehung 400
Praktische Erziehung 402
Johann Gottlieb Fichte 407
Wesen der neuen Erziehung 409
Franz Daniel Ernst Schleiermacher 415
Das Gesammtgebiet der mitzutheilenden Kenntnisse . . 422
Aphorismen zur Pädagogik 427
Rede an Nathanaels Grabe 428
Johann Friedrich Herbart 432
Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern . 439
Friedrich Eduard Beneke 448
Hervorragende Praktiker der Neuschule 449
Gustav Friedrich Dinter 449
1. Dinter als Pfarrer und Seminardirector in Sachsen . 449
2. Dinter als Schulrath in Ostpreußen 452
Wilhelm Harnisch 459
Johann Friedrich Wilberg 464
Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg 467
Diesterweg über Religion und Sittlichkeit 477
Zur Psychologie 478
Erziehung 484
Friedrich Wilhelm August Fröbel und der Kindergarten . 486
Die Kindergärten 491
August Lüben 492
Das österreichische Volksschulwesen vom Jahre 1867 bis zur Gegenwart 497

Vorwort

zur zweiten Auflage.

Das vorliegende Handbuch ist als eine Ergänzung des vom h. k. k. Unterrichtsministerium für den Unterrichtsgebrauch approbierten „Leitfadens der Geschichte der Pädagogik" anzusehen. Es enthält nicht sowohl eine streng wissenschaftlich gehaltene Geschichte der Pädagogik, als vielmehr eine in chronologischer Folge geordnete Reihe von Bildern, in denen dem Leser die hervorragendsten Männer der Pädagogik vor Augen gestellt werden und die wichtigsten Epochen in der Geschichte des Volksschulwesens zur Anschauung gelangen sollen.

Personen und Verhältnisse, die für den österreichischen Volksschullehrer von besonderer Bedeutung sind, wurden entsprechend hervorgehoben, und zwar derart, dass einerseits der Entwicklungsgang des vaterländischen Volksschulwesens in seinen entscheidenden Momenten dargelegt, andererseits aber auch die Beziehungen desselben zu den Entwicklungsverhältnissen der außerösterreichischen deutschen Volksschule nicht unberücksichtigt blieben.

Von besonderer Wichtigkeit erschien mir die vom Lehrplane gelegentlich des Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik vorgeschriebene Hinweisung auf unsere pädagogischen Classiker. Nach meiner Erfahrung haben dergleichen Hinweisungen, wenn sie sich auf nichts anderes als Nomenclaturen erstrecken, keinen größern Bildungswert, als ihn etwa die „Literaturgeschichte" ohne Literaturkenntnis, beziehungsweise ohne die entsprechende Lectüre hat. Wenn daher für die Einführung in die National-Literatur eine Anthologie unentbehrlich ist, so bedarf es bei dem Studium der Geschichte der Pädagogik nicht minder einer ähnlichen Handreichung. Die Würdigung

der historischen Persönlichkeit muss aus der Betrachtung dessen hervorgehen, was diese Persönlichkeit für ihre Zeit geleistet hat; fertige Urtheile und Raisonnements haben hier — wie in allem Unterrichte — keinen Wert, sind verwerflich.

Die in dem vorliegenden Lehrbuche enthaltenen Proben aus pädagogischen Hauptwerken, die eingestreuten Inhaltsangaben und Übersichten haben sohin den Zweck:

1. die bewegenden und treibenden Ideen gewisser Epochen in ein möglichst klares Licht zu stellen;

2. das zur Charakteristik der hervorragenden Persönlichkeiten nothwendige Material herbeizuschaffen und

3. den Leser zu einem weiteren selbständigen Studium der pädagogischen Literatur anzuregen.

Während somit der „Leitfaden der Geschichte der Pädagogik" für die Bedürfnisse der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten berechnet ist, empfiehlt sich das vorliegende Buch in seiner erweiterten Form vorzugsweise zum Selbststudium für Lehramtscandidaten und Lehrer.

Wien, den 12. December 1882.

R. Niedergesäß.

Einleitung.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung des Menschen. Die Geschichte der Pädagogik lehrt uns die Entwickelung der Erziehungswissenschaft; sie macht uns damit bekannt, wie diese Wissenschaft bei den verschiedenen Culturvölkern im Laufe der Zeiten sich gestaltet hat.

Der Wert dieser Geschichte liegt darin, daſs sie uns 1. zeigt, wie durch die gemeinsame Thätigkeit der Culturvölker und durch die einflussreiche Wirksamkeit ihrer hervorragenden Männer das Ziel der Erziehung nach und nach erfolgreicher angestrebt wurde, und 2. legt sie uns die aus dieser Betrachtung hervorgehenden Erfahrungen für die Erziehungspraxis nahe.

Die Quellen für die Geschichte der Pädagogik sind die Weltgeschichte und die Geographie im allgemeinen, im besondern aber die Culturgeschichte, die Geschichte der Religionen, der Philosophie und der Kunst und die Geschichte der Gesetzgebung.

Die Geschichte der Pädagogik gliedert sich mit der Geschichte der Menschheit in drei große Entwickelungsperioden: 1. die vorchristliche Zeit, 2. die christliche Zeit bis zur Reformation und 3. die Reformations- und nach-reformatorische Zeit.

I.

Die vorchristliche Zeit.

Diejenigen Völker, welche keine Entwickelungsgeschichte haben, mögen sie nun der Vergangenheit oder der Gegenwart angehören, weisen auch keine Geschichte der Pädagogik auf (Jäger-, Fischer- und Hirtenvölker). Es fehlt diesen Völkern das ideale Streben zu geistiger Fortentwickelung. Wenn wir bei ihnen von Erziehung reden, so kann darunter nur ein Ersatz der dem Kinde noch unmöglichen Selbsthilfe und eine Anleitung zu derselben verstanden werden.

Erst wenn der menschliche Geist sich über die Natur stellt, das Leben in derselben auf einen göttlichen Ursprung zurückführt und sich über sein Verhältnis zur Gottheit klar zu werden trachtet, beginnt eine auf Aneignung geistiger Güter gerichtete Erziehung.

Unter den Völkern der vorchristlichen Zeit haben sich im **Orient** besonders die Chinesen, Inder, Perser, Ägypter und Israeliten zu dieser Höhe emporgeschwungen, und unter den Völkern des **Occidents** namentlich die Griechen, Römer und Germanen. Die Interessen dieser Völker reichen über die physischen Bedürfnisse des Lebens hinaus; die einzelnen Glieder hängen hier durch gleiches geistiges Streben zusammen und bilden in dieser Gemeinsamkeit ein Ganzes. Die gewonnenen Resultate ihres geistigen Strebens, also ihre Gotteserkenntnis, ihre Ansicht von der Bestimmung des Menschen, ihre Glaubens- und Sittenlehre, ihren religiösen Cultus übertragen sie auf ihre Nachkommen, und so ist die Geschichte ihrer Entwickelung auch die Geschichte ihrer Pädagogik.

A. Die Erziehung bei den Völkern des Orients.

1. Die Erziehung bei den Chineſen.

(Der Familienſtaat.)

Das älteſte Culturvolk ſind die Chineſen. Wir finden ſie geſchickt in allerlei Kunſtfertigkeit und in der Nachahmung, aber ſo wenig geiſtig ſelbſtthätig, daſs z. B. die von ihnen gemachten Erfindungen des Schießpulvers, des Compaſſes, der Buchdruckerkunſt ꝛc. ohne weſentlichen Nutzen für ſie blieben.

Die Religion des Chineſen iſt Naturreligion, ſein Gott bleibt ihm eine äußerliche Macht, eine feindliche Naturgewalt, welcher er ſich unbedingt unterwerfen muſs, welcher er ſich mit Furcht und Zittern naht. Dieſer Weltauffaſſung gemäß kennt er im Staat, in der Familie, in der Erziehung nur Gewöhnung zum unbedingten Gehorſam, zu blinder Unterwerfung, und im Unterricht die unwandelbare Überlieferung der geltenden religiöſen Satzungen durch das Gedächtnis. Eine vielſeitige Entwickelung des Geiſtes durch den Lehrſtoff iſt ebenſowenig erlaubt, als ein Fortſchreiten vom angewöhnten Gehorſam zur freien That. Es fehlt ihm das Gefühl der Perſönlichkeit, das Bewuſstſein vom Recht der Individualität und von der Selbſtändigkeit ſeines Denkens, Wollens und Empfindens. Dies gilt von dem Orientalen im allgemeinen, vom Chineſen aber im beſondern; jedoch treten bei ihm noch andere Eigenthümlichkeiten hinzu.

In China betrachtet ſich der Kaiſer als der Vater ſeines Volkes, welches ſeine Familie ausmacht und ihm gegenüber unmündig und willenlos iſt. Dieſe Grundanſchauung trägt ſich auf die öffentlichen Verhältniſſe über. Der Sohn bleibt dem Vater unterthan, ſo lange dieſer lebt, und wenn ſich jemand in China auszeichnet, ſo wird der Vater belohnt, der einen ſolchen Sohn erzog.

Das große chineſiſche Reich verlangt einen wohlgeregelten Beamtenmechanismus; die Erziehung iſt daher in erſter Linie in China darauf gerichtet, den Zögling fähig zu machen, daſs er als Beamter die höchſte Staffel erreiche. China iſt das Land der Schulen

und der Prüfungen, durch welche man von Stufe zu Stufe aufwärts rückt. Doch darf alles Wissen nur Gedächtniswerk sein, da ein Erforschen und selbständiges Durchdenken der Lehrgegenstände nicht erlaubt ist.

In den Städten sorgt die Obrigkeit für die Errichtung von Volksschulen, auch größere Dörfer stellen auf eigene Kosten Schulen her. Der Unterricht beginnt mit dem fünften und sechsten, und dauert ohne Ferien bis zum zwölften oder vierzehnten Jahre. Beim Unterrichte bedient man sich gedruckter Bücher. Da die Chinesen keine Buchstaben, sondern Zeichen für die Begriffe haben, die unter sich zu verschiedenen Begriffserweiterungen benutzt werden, und da ferner die Betonung und die Stimmlage beim Sprechen dem Worte selbst eine ganz verschiedene Bedeutung geben kann; so ist das Lesen- und Schreibenlernen eine sehr schwierige Sache. In China gibt es außer den Volksschulen viele höhere Lehranstalten; Mädchenschulen fehlen jedoch; Arme werden des Abends unterrichtet. An der Spitze aller Bildungsanstalten steht die kaiserliche Akademie.

Da in China jede Handlung durch ein Gesetz vorgeschrieben ist, so gibt es über Methode und Schulpraxis auch viele ins Einzelne gehende Anweisungen. [1])

„Die Einrichtung der Schule ist sehr einfach. Der Lehrer bekommt einen Tisch und einen Lehnsessel für sich, und jeder der Schüler hat selbst seinen Schreibtisch und Stuhl mitzubringen. Die Bücher hat ein jeder selbst anzuschaffen, sowie Papier, Tusch und Pinsel zum Schreiben.

Der Eintritt in die Schule ist mit einer feierlichen Ceremonie begleitet. In jedem Schullocale ist nämlich ein kleiner Altar angebracht, der dem Confucius und dem Wuntschongya, der als Gott der Wissenschaften gilt, geheiligt ist.

Hier bringt der Lehrer zuerst ein Opfer und bittet um die geistige Gegenwart dieser vergötterten Persönlichkeiten, damit unter ihrem segensreichen Einflusse die Schule gedeihe und berühmte Männer daraus hervorgehen. Dann folgen die Schüler mit der Darbringung ihrer Ehrfurchtsbezeigung, welche im Verbrennen von Weihrauch und in Verbeugungen vor dem Altare besteht, indem sie sich durch diese Ceremonie unter den besonderen Schutz der hier verehrten Götter stellen wollen. Bei dieser Gelegenheit bekommen die Knaben neue Namen. Bisher wurden sie bei ihren sogenannten Milchnamen genannt; der wird nun abgelegt, und der Schulname tritt an seine Stelle. Die Namensveränderung kommt noch mehrere male vor, z. B. wenn einer zum erstenmale einen Grad

[1]) Vergl. R. Lechler. Acht Vorträge über China S. 102 ff.

erlangt, oder wenn sich einer verheiratet ꝛc. Jeden Tag, wenn die Schüler zur Schule kommen, verneigen sie sich gegen den Altar wie gegen den Lehrer und nehmen dann ihre Plätze ein. Dem Lehrer liegt überhaupt nicht bloß der Unterricht, sondern auch die Erziehung seiner Schüler ob. Er muss sie daher auch stets in gutem Benehmen unterrichten und ihnen die Regeln des Anstandes und der Höflichkeit beibringen ....

Seine Methode das Lesen zu lehren ist folgende. Das Buch wird aufgeschlagen, und der Lehrer fängt ohne weiteres an zu lesen. Die Schüler, deren jeder sein Buch vor sich hat, sprechen dem Lehrer Wort für Wort nach, die Augen unverwandt aufs Buch gerichtet und mit dem Zeigefinger den Worten folgend. Es wird nur eine Zeile gelesen, und diese so lange repetiert, bis die Schüler sich die Aussprache eines jeden Zeichens gemerkt haben und ohne den Lehrer die Zeile lesen können. Nun müssen sie dies auswendig lernen. Das thun sie mit lauter Stimme, indem sich jeder besonders seine Aufgabe so lange vorschreit, bis sie sich seinem Gedächtnis eingeprägt hat. Wer damit fertig ist, geht zum Lehrer hin, legt sein Buch vor denselben auf den Tisch, kehrt ihm den Rücken zu und sagt so seine Aufgabe her. Dann geht der Lehrer an die nächste Zeile und fährt so fort, bis das ganze Buch auswendig gelernt ist.

Außer dem Erlernen des Lesens wird in den Anfangsschulen nur noch das Schreiben gelehrt. Die Schüler bekommen eine Vorschrift vom Lehrer zuerst mit den einfachsten Zeichen von wenigen Strichen, bis sie allmählich die mehr zusammengesetzten schreiben lernen. Diese Vorschriften werden unter das Papier gelegt, auf das der Schüler schreiben soll, und von demselben mit dem Pinsel nachgezeichnet. Da die Chinesen sich zum Schreiben des kohlschwarzen Tusches bedienen und ihr Schreibpapier ungemein dünn und durchsichtig ist, so liegen die feinen und groben Striche der Vorschrift ganz deutlich vor den Augen des Schülers. Diese Weise das Schreiben zu erlernen wird so lange fortgesetzt, bis der Schüler einige Übung und Fertigkeit erlangt hat, worauf er dann erst anfängt aus freier Hand zu schreiben."

Die ganze Schuleinrichtung in China, und insbesondere die Methode, stimmt überein mit dem Mechanismus, der den Grundton des chinesischen Volkslebens angibt. Selbst die großen Weisen der Nation z. B. Confucius (551 v. Chr.) haben sich über den alles beherrschenden Mechanismus nicht erheben können und haben weder eine das Weltall regierende Gottheit, noch die wahre Bestimmung des Menschen erkannt, sondern es nur zu einer ein glückliches Dasein bedingenden Moral gebracht.

Der Zweck der chinesischen Erziehung, demgemäß sich die Erziehungspraxis gestaltet, lässt sich daher nach folgenden Gesichtspunkten kennzeichnen:

Indem die chinesische Erziehung in der chinesischen Familie und im chinesischen Staate das Ideal der Vollkommenheit findet

und die Einführung fremder Culturelemente bekämpft, erhebt sie das Stabilitätsprincip zur obersten Richtschnur;

indem sie nur im Auge hat, den Zögling in diesem Leben glücklich zu machen, huldigt sie dem Utilitätsprincip, und

indem sie den Zögling nur für gewisse Lebensformen bildet, in denen er sichere Routine an den Tag zu legen hat, ist sie, wenn auch praktisch, doch nur conventionell.

Mit den Chinesen standen lange Zeit hindurch die Japanesen auf gleicher Bildungsstufe. In neuerer Zeit jedoch sind sie aus ihrer Abgeschlossenheit herausgetreten und der abendländischen Cultur zugänglicher geworden.

Confucius. [1])

Confucius, Kong-fu-dsü, d. h. der Doctor Kong, bildet den Mittelpunkt von Chinas Geistesleben. Dieser edle und weise Mann war 551 v. Chr. im Vasallenfürstenthum Lu als der Sohn eines Mandarinen geboren. Er zeigte schon im Knabenalter ein gesetztes, männliches Betragen und würdigen Ernst. Durch Talent und Fleiß erwarb er sich ausgezeichnetes Wissen und Ansehen; mehrmals bekleidete er im Vaterlande und in benachbarten Provinzen hohe Ehrenämter. Trotzdem zog er es vor in Dürftigkeit zu leben und das Volk zu belehren. Er begeisterte seine Schüler für die Wissenschaft, lehrte sie anständiges Betragen und erzog sie zu Treue und Aufrichtigkeit.

Er theilte sie in vier Classen, deren erste den Geist durch Nachdenken und das Herz durch Erwerbung von Tugenden bilden, die zweite Rechtsprechen und Beredsamkeit üben, die dritte die Staatswissenschaft und Staatsverwaltung studieren und deren vierte besonders die Moral, theoretische Kenntnis und praktische Fertigkeit im Sittengesetz sich aneignen sollte.

Confucius beabsichtigte durch seine Lehre die Menschen dahin zu bringen, daß sie die uranfängliche Reinheit, die sie zuerst vom Himmel erhalten hätten, wieder erlangten. Darum sollten seine Schüler seine Worte verbreiten, damit sie ein Gemeingut des Reiches, das Licht und Gesetz der Folgezeit würden.

Als echter Chinese knüpfte er an die Vergangenheit an und nannte die alten Weisen seine Lehrer. „Meine Lehre," sagt er, „ist die, welche unsere Vorfahren gelehrt und überliefert haben; ich habe nichts hinzugefügt und nichts hinweggenommen; ich lehre sie in ihrer ursprünglichen Reinheit; sie ist unveränderlich wie der Himmel selbst, von dem sie stammt. Ich streue nur, wie der Landmann, den empfangenen Samen unverändert in die Erde. Ich erfinde nichts Neues, ich verbessere nur das Alte. Die Weisen der Vorzeit stehen bei mir in großer Achtung."

---

[1]) Vergl. Dr. J. Chr. G. Schumann. Päd. Chrestomathie I, 5.

Confucius ſammelte die ſchönſten Lieder der Chineſen und gab als Grundlage der Philoſophie das Buch der Wandlungen heraus, in welchem die ſymboliſchen Zeichen, die man Fohi zuſchrieb, in Sinnſprüchen erklärt werden. In einem andern Werke behandelt er die Tugenden und Fehler der Herrſcher und zieht die Conſequenzen für das öffentliche Leben daraus; ferner behandelt er in einer Reichsſchrift: Das Buch der Gebräuche — die Regeln der guten Sitte, des Anſtandes, der Ceremonien. Es hat dieſes Werk zur Bildung des Nationalcharakters ſehr viel beigetragen, indem es die Lebensformen des Chineſen feſtſtellt, nach denen er ſein Thun und Laſſen einzurichten hat.

2. Die Erziehung bei den Indern.

(Der Kaſtenſtaat.)

„Der Chineſe erzieht für das praktiſche Leben, der Inder für das ideale; jener für die Erde, dieſer für den Himmel; jener erzieht den Sohn für das Fortkommen in der Welt, dieſer zum Fortkommen aus der Welt; jener erzieht ihn zum Bürger, dieſer zum Prieſter; jener zum Wirken, dieſer zum Wiſſen; jener lehrt ihn das Staatsgeſetz, dieſer das Weſen der Gottheit; jener führt den Sohn in die Welt, dieſer ihn aus der Welt, in ſich hinein; jener lehrt ihn erwerben und genießen, dieſer betteln und entſagen.“[1])

Dies ſind die ſcharfen Gegenſätze zwiſchen den Chineſen und den frommen Bewohnern des Ganges-, Indus- und Nilthales, den Indern. In China kommt der Staat nicht über den Begriff der Familie hinaus und iſt der Kaiſer weltliches und geiſtliches Oberhaupt zugleich, Menſch, und als Sohn des Himmels zugleich auch Stellvertreter Gottes; in Indien (und Ägypten) gliedert ſich dagegen die Staatsgeſellſchaft in Kaſten, in erbliche Berufsſtände, die den Einzelnen zu einer beſtimmten Lebensrichtung zwingen.

Obenan ſtehen die Prieſter, neben ihnen die Krieger, deren Kaſte der König angehört.

Da die Prieſter kraft des Rechts ihrer Kaſte im Beſitz alles Wiſſens ſind, ſo iſt alles Wiſſen und alle Bildung prieſterlich. Durch den Unterricht wird der Inder entweder geradezu zum Prieſteramte vorbereitet, oder es werden ihm die Hauptlehren, Gebote und Ceremonien des Religionsdienſtes ſo weit mitgetheilt, als es nöthig iſt, damit er ſich am Cultus betheilige und in der Gewalt der Prieſter bleibe.

[1]) Wuttke. Geſch. des Heidenthums.

An dem Unterricht theilzunehmen waren außer der Priesterkaste und der Kriegerkaste nur noch die Kaufleute und Gewerbetreibenden berechtigt; für den Arbeiterstand hielt man Bildung nicht für erforderlich, ebenso wenig wie für das weibliche Geschlecht, dessen Sittenreinheit man durch Bildung zu gefährden glaubte. Eine Ausnahme hievon machten die öffentlichen Tänzerinnen, die nicht bloß in Musik, Gesang und Tanz, sondern auch im Lesen und Schreiben ausgebildet wurden.

Was die Erziehung betrifft, deren Zweck theilweise durch die religiöse Denkweise der Inder gegeben ist, so war letzterer nicht so klar ausgesprochen wie bei den Chinesen. Die Religion der Inder ist vorwiegend eine Religion des Gemüthes, und darum waltete auch in ihrer Erziehung dieses Moment einseitig vor.

Das Kind war den Eltern Liebe und Gehorsam schuldig, nicht minder aber auch dem Lehrer.

„Dem hier auf Erden geborenen Mann sind drei Personen besonders ehrwürdig: der Lehrer, der Vater und die Mutter. Der Vater erzeugt ihn ja, die Mutter zieht ihn groß, und der Lehrer gibt ihm die Einsicht; darum heißt dieser der Ehrwürdige."

„Unter den zwei Vätern, dem Erzeuger und dem Lehrer des heiligen Wortes, ist dieser der Ehrwürdigere, da die durch das heilige Wort bewirkte Geburt des Brahmanen in dieser und in jener Welt eine ewige ist."

„Zehn Brahmanen überragt ein Lehrer an Würde, zehn Lehrer überragt ein Vater, zehn Väter, aber wohl auch die ganze Erde übertrifft, o Herr, an Würde eine einzige Mutter. Welcher Ehrwürdige kommt einer Mutter gleich? Lehrer, die der Kaste verlustig gegangen sind, soll man verlassen, eine Mutter aber nie und nimmer." [1])

Die Priester sind die alleinigen Lehrer; öffentliche Schulen gibt es nicht. Die bestehenden Lehranstalten sind nur für die Familien der höheren Classen. Unter diesen wird auf die Erziehung der Brahmanen-Kinder die höchste Sorgfalt verwendet, da diese später Kunst und Wissenschaft pflegen und als Lehrer, Rathgeber, Ärzte und Richter wirksam sein sollen.

Der Elementarunterricht befasst sich mit Lesen, Schreiben und Rechnen. Die beiden ersten Gegenstände werden eng mit einander verbunden und wechselseitig geübt, indem ein Kind das andere unter Aufsicht des Lehrers unterrichtet. Geschrieben wird anfangs

[1]) Böthling K. Indische Sprüche.

in Sand, ſpäter mit einem eiſernen Griffel auf Palmblätter und zuletzt mit Tinte auf Palmblätter.

Bei den Buddhiſten werden die Kinder noch ſtrenger zur Entſagung erzogen als bei den Brahmaiten. Ihr Ideal iſt das Kloſterleben, das ſtrenge Befolgung der Ceremonien und Ordensregeln fordert. Die Grundlage aller Erziehung bilden die folgenden zehn Gebote:

1. Du ſollſt kein lebendiges Weſen tödten.
2. Du ſollſt nicht ſtehlen.
3. Du ſollſt keine Unkeuſchkeit begehen.
4. Du ſollſt nicht Unrecht thun mit deinem Munde.
5. Du ſollſt nichts Berauſchendes trinken.
6. Du ſollſt das Haar auf dem Scheitel deines Hauptes nicht ſalben und deinen Körper nicht bemalen.
7. Du ſollſt nicht dem Geſange zuhören, noch Schauſpielen beiwohnen.
8. Du ſollſt nicht ſitzen oder liegen auf einem hohen und breiten Polſter.
9. Du ſollſt nicht eſſen nach der Zeit.
10. Du ſollſt weder Geld noch Silber, noch ſonſt etwas von Wert als Eigenthum beſitzen.

Das geſammte Eigenleben der Inder iſt im Laufe der Zeit völlig umgeſtaltet worden und iſt gegenwärtig in gänzlicher Auflöſung begriffen.

Brahmanismus und Buddhismus.

Die Hindus bilden einen Zweig der großen indogermaniſchen Völkerfamilie. So lange dieſe in ihrem Urſitze, dem Gebirgslande des Hindukuſch weilte, mögen ſie mit den nachmaligen Baktrern, Medern und Perſern (dem Zendvolke) noch einen Stamm gebildet haben. Bei der großen indogermaniſchen Auswanderung theilte ſich dieſer Stamm: das Zendvolk wanderte ſüdweſtlich, die nachmaligen Inder (das Sanſkritvolk) ſüdöſtlich in das Fünfſtrömeland (Pandſchab) nnd in das Thalgebiet des Indus, von wo ſie dann weiter in das Gangesgebiet vordrangen.

Dieſe Ausbreitung des Sanſkritvolkes geſchah auf Koſten einer rohen Urbevölkerung, welcher es an geiſtiger Begabung und körperlicher Schönheit überlegen war. Das Innewerden dieſer Vorzüge führte zum Verbote der Zwiſchenheiraten und zu der liebloſeſten Kaſtenordnung.

Auch den Namen Arier[1]) haben die erobernden Einwanderer wahrſcheinlich erſt im Gegenſatz zu den von ihnen unterworfenen Ureinwohnern Indiens angenommen.

---

[1]) Arja = Ehrwürdige, Herren, Gebieter.

Die Keime ihrer Bildung hatten die Arier aus ihrer Urheimat mitgebracht, aber diese Keime mußten sich nun den neuen Verhältnissen des Volkes gemäß entwickeln.

Anfangs lebten die Einwanderer unter der Leitung von Ältesten und Königen in viele Stämme getheilt als Hirten und Ackerbauer. Sie verehrten den Sonnengott Indra und andere Naturkräfte mit Opfern und Liedern. Dieser naive Naturdienst zeigt sich noch in ihren älteren Hymnen. Ein solcher Hymnus an die Morgenröthe mag dazu dienen, den Übergang von der alten Naturreligion zum Brahmanismus zu verdeutlichen:

„Auf heil'gen Pfaden, Morgenroth, vom Himmelsglanze komm herab!
Die rothen Kühe fahren dich zum Hause hin des Opfernden.
Nah', Himmelstochter, heut dem Mann, der frommen Segensspruch dir weiht,
im Wagen ihm, dem glänzenden, dem glücklichen, den du betratst.
Die Vögel, die da fliegen, all' und Menschen und Gethier, das kommt,
wenn du erschienen, Morgenroth, von jedem Himmelsstrich hervor.
Die Nebel scheuchend hat dein Strahl die ganze Welt so licht erhellt;
um Reichthum bittend preisen dich des Kanva Söhne „Morgenroth!"

Dies ist kein einfaches Preis- und Danklied mehr. Es sind nicht mehr die reinsten Beweggründe, wie etwa Überströmen des Dankes oder der Wunsch nach Sühne eines Fehlers, welche den Sänger begeistern: Reichthum will er als Lohn für sein Lied. Die Gottheit beginnt bereits als der beschenkte Theil zu erscheinen, und der Geber erwartet eine Gegenleistung. An diese Auffassung knüpften die indischen Priester an und lehrten, die Götter könnten durch Gebete und Opfer und wirksame sinnbildliche Handlungen zu den erwünschten Leistungen gezwungen werden. Daraus folgt, dass Bußübungen, Opfer und Gebet über den Göttern stehen, und hiemit gelangten die Inder zu dem Begriffe Brahma, der geistigen Macht des Gebetes. Die Priester nannten sich nun Brahmanen, die Betenden. Männlich gedacht erscheint dann Brahma als Gott des Gebetes und nahm in der Folge als Weltschöpfer, Allseele und Urquell alles Seins die erste Stelle im indischen Religionswesen ein. Indra und die übrigen alten Naturgötter wurden zu bloßen Welthütern herabgedrückt. Als Ausflüsse Brahmas gelten Vischnu, der Durchdringer, und Siva, der Verehrte. Der erstere stellt die erhaltende Kraft, der letztere den Wechsel der Dinge dar. Beide bilden mit Brahma eine Art Dreieinigkeit (Trimurti). An sie schloss sich eine große Anzahl untergeordneter Gottheiten an.

Den Menschen anlangend, ist der Mittelpunkt der Religion der Inder die Lehre von der Seelenwanderung. Nach ihr ist die menschliche Seele nur zur Strafe für Vergehen in einem früheren Dasein dem irdischen Körper zugesellt. Ihr Ziel soll die Wiedervereinigung mit der göttlichen Weltseele (Brahma) sein. Darum ist das Leben auf Erden für den Inder nur eine Straf- und Prüfungszeit. Nur durch heiligen Wandel, Gebet und Opfer, sowie durch Bußübungen kann diese Zeit abgekürzt werden. Versäumt er diese Selbstreinigung, so geht die Seele nach Abstreifung der abgenutzten Körperhülle in einen neuen, oft niedrigeren (Thier-) Körper über und die Wanderung beginnt von neuem.

Wie eine Judasqual lastete auf dem Hindu die Vorstellung einer endlosen Erneuerung. Daher die Neigung zum Trübsinn und zum Lebensüberdruss, daher die sclavische Beobachtung zahlloser Gebote, Regeln und Vorschriften, daher die übertriebenen Bußübungen, Fasten und Selbstpeinigungen, um die Aufgabe ihres Lebens zu lösen und der ewigen Ruhe in Brahmas Schoß theilhaftig zu werden.

Unter solchen Umständen war es kein Wunder, dass die Inder am Ganges dem wirklichen und thätigen Leben gänzlich entfremdet wurden, und diesem vollständiger Untergang drohte. Da trat, nach der Überlieferung, im sechsten Jahrhundert vor Christus, Siddhârtha, später Buddha (der Erweckte) genannt, mit einer Hoffnung auf Erlösung unter das indische Volk. Er war der Sohn Çuddhôdanas, des Königs von Kapilavastu [1]), aus dem Stamme Gautama. Durch den Anblick so mannigfacher Leiden, von Krankheit, Alter und Tod, war er auf den Gedanken gekommen, wie sich wohl der Mensch dem Elend des Daseins entziehen möchte. Im Verhältnis zu so viel Jammer schienen ihm die endlosen Gebete, Opfer und Bußübungen der Brahmanen nichtig und wertlos. Er verwarf daher den ganzen Götterhimmel mit Brahma sowie die heiligen Bücher (Veden) und setzte an die Stelle der grausamen Bußübungen, der Opfer und Reinigungsgesetze, eine Sittenlehre des Wohlwollens, der Barmherzigkeit und Menschenliebe gegen alle Geschöpfe [2]). Die Kastenordnung mit dem Hochmuth der höheren Stände durchbrach er mit der Lehre von der Gleichberechtigung aller Menschen. Daher verkündete er seine Lehre nicht an Bevorzugte und wie ein Geheimnis, sondern er predigte im Gegensatz zu den Brahmanen öffentlich in der Volkssprache (Pali). Seine Lehre sollte ein Gesetz der Gnade für alle sein. Dies beweist auch die schöne Legende von seinem Lieblingsschüler Ânanda, die unwillkürlich an die Begegnung Christi mit der Samariterin am Jakobsbrunnen erinnert. Ânanda begehrt nämlich von einem Tschândâla- (Paria-) Mädchen, das Wasser schöpft, einen Trunk. Als dieses zögert, um ihn nicht durch Berührung zu verunreinigen, spricht er: „Meine Schwester, ich frage nicht nach deiner Kaste und deiner Abkunft, ich bitte um Wasser, wenn du es mir geben kannst." —

Die Grundlehren des Buddhismus sind:

1. Das Sein ist die Quelle unseres Elends;

2. dieses Elend entsteht durch die fortgesetzte Anhänglichkeit an die Sinnenwelt;

3. das Abstreifen dieser Anhänglichkeit erlöst vom Dasein;

4. es gibt einen Pfad zu einer solchen Erlösung.

Dieser Pfad zur Buddhahöhe fordert Entsagung und regungsloses Versenken in sich selbst. Hiedurch gelangt der Fromme stufenweise zum Nirvâna, dem Gebiete der völligen Ruhe, die durch nichts mehr gestört wird.

---

[1]) An den Vorhöhen des Himalaya.

[2]) Darum gehört bei den Buddhisten die Errichtung und Erhaltung von Schutzorten und Heilstätten für Thiere ebenso zu den frommen Werken, wie die Stiftung von Armenhäusern für bedürftige Menschen.

Die Lehre des Buddha fand eine rasche Verbreitung über ganz Indien. Leider begann ihre Ausartung schon bald nach dem Tode des Lehrers. Acht Städte erhielten Theile seiner Asche, und über diesen Reliquien erhoben sich Heiligthümer (Tope) und Wallfahrtsorte. Diese zu Ehren des Buddha und späterer Heiligen erbauten Tempel (Grottentempel, Pagoden) wurden von den Brahmanen nachgeahmt.

Bei einer von den Brahmanen angeregten Verfolgung wurde der Buddhismus in Indien fast gänzlich ausgerottet. Was er hier verlor, gewann er wieder in anderen Ländern, z. B. in Tibet, China und Japan. Doch war der Buddhismus zur Zeit der Verfolgung bereits sehr gesunken, und der Neubuddhismus ist nicht viel besser als der Fetischdienst.

Als Oberhäupter der Neubuddhisten gelten der Dalai Lama, welcher in Lása, und der Bogda Lama, der in Táschilhúnpo seinen Sitz hat.

(Nach O. Peschel und Joh. Scherr.)

3. Die Erziehung bei den Persern.[1])

(Der Kriegerstaat.)

Während die übrigen Völker des alten Orients von der Religion Sitte und Lebensweise vorgeschrieben erhalten und zu Dienern der Tempel erzogen werden, nicht aber zum Nationalgefühl, tritt dies letztere Moment gegensätzlich bei den Persern entschieden hervor.

In wissenschaftlicher Beziehung haben die Perser keinerlei bemerkenswerte Leistungen aufzuweisen; aber mitten in dem erschlaffenden Orient, im Besitz der Luxusstädte Babylon und Ninive erhielten sie sich frisch und tüchtig. Denn vom 5. bis 20. Jahre wurden die Knaben im Reiten und Bogenschießen geübt und zu ehrenhafter offener Gesinnung erzogen; die Lüge galt für die größte Schande.

Der persische Knabe wurde abgehärtet gegen körperliche Anstrengungen und gegen Entbehrungen. Er wurde zum Krieger, zum Eroberer und Beherrscher erzogen, und dieses Bewusstsein gab den jungen Gemüthern Schwung und Feuer.

In öffentlichen Anstalten, die unter der Leitung erfahrener Greise standen, sollte der Jugend Gerechtigkeitsgefühl, Selbstbeherrschung und Wahrhaftigkeit anerzogen werden, da man mit Recht erkannte, dass auf diesen Tugenden die Macht eines Volkes beruht.

---

*) Vergl. Fr. Körner. Gesch. d. Päd. S. 14 ff.

Mit dem 25. Jahre ward der Jüngling Staatsbürger und Krieger; erſt im Alter von 50 Jahren wurde er ſeiner Wehrpflicht entbunden. Von da ab übertrug man ihm die Belehrung und Beaufſichtigung der Jugend. (Vieles in der perſiſchen Nationalerziehung erinnert an das Erziehungsweſen Spartas.)

Ihre Religion, die des Zoroaſter, lehrte: Alles Gute und Schöne, Hohe und Edle, alle Gerechtigkeit und Wahrheit, jede gute That, jeder fruchtbringende Gedanke komme von Ormuzd; alles Schlechte und Gemeine dagegen, Lüge, Diebſtahl und Bosheit ſeien Werke des Ahriman. Sie erkannten daraus die Aufgabe des Menſchen: der Wahrheit und dem Rechte zuzuſtreben und allem Böſen entgegenzuwirken. Die alten Perſer waren daher bemüht, überall Glück und Wohlſein zu fördern und Mängel und Schäden zu beſeitigen. Sie giengen weder im Ganzen auf, wie die Chineſen, noch unterdrückten ſie die menſchlichen Regungen, wie die Inder, ſondern ſie wirkten als ſelbſtändige Individuen zu ihrem eigenen Wohlſein und zum Wohle des Ganzen. Sie ſuchten nicht bloß die Werke Ahrimans zu zerſtören, indem ſie die Wälder lichteten und wilde Thiere tödteten, Sümpfe austrockneten und Einöden bebauten; ſondern waren auch bemüht Wahrheit und Recht auszubreiten, ſelbſt über die Grenzen ihres Reiches hinaus.

Auf Grund ihrer religiöſen Anſchauungen wurden die Perſer ein ero berndes Volk, das Krieg und Heldenthum zu ſeinem Ideale machte.

Einen beſondern Lehrerſtand gab es in Perſien nicht; nur für die „Magier" waren beſondere Schulen vorhanden, in denen neben den heiligen Schriften („Zendaveſta") auch weltliche Wiſſenſchaften gepflegt wurden, und am Königshofe beſtand in der Blütezeit des perſiſchen Reiches eine beſondere Schule für die Prinzen und für die Söhne der Vornehmen.

Bekanntlich wurde Perſien von Alexander unterjocht; das ſtolze Reich fiel in Trümmer: der perſiſche Kriegerſtaat beſaß nicht die Macht, ſich wieder aufzuraffen.

Zoroaster und die Religion der Iranier.

Unter einem der nordöstlichen Stämme Asiens, den Baktrern, trat ums Jahr 1300 ein religiöser Reformator, Zarathustra, oder Zoroaster auf, welcher den Religionsvorstellungen dieser Stämme eine bestimmtere Gestalt gab, welche sich dann über alle iranischen Stämme und so auch bei den Persern und Medern verbreitete. Unsere Hauptquelle für die Kenntnis dieser iranischen Religionsanschauungen und der von denselben vorausgesetzten Volksvorstellungen ist das Zendavesta, heilige Bücher, in der jetzt nicht mehr gesprochenen altpersischen oder Zendsprache abgefasst, von denen sich ansehnliche Bruchstücke erhalten haben; Bruchstücke, die, wenn auch mit jüngeren Bestandtheilen vermischt, doch im wesentlichen den Kern der zoroastrischen Lehre enthalten.

Die Grundvorstellung dieser Religion ist der schroffe Gegensatz einer Welt des Lichts und einer Welt der Finsternis. Den iranischen Stämmen wurde der Kampf um das tägliche Leben nicht leicht gemacht; Wüste und fruchtbares Land, Sommerhitze und Winterkälte wechseln in ihren Grenzen in schroffen Gegensätzen: und so glaubten sie, dass jene Welt des Lichts und die der Finsternis auf allen Gebieten des äußeren wie des inneren Lebens in hartem und unversöhnlichem Kampfe lägen. Die aus solchen Vorstellungen entsprungene Religion ist zwar polytheistisch, jedoch mit einem starken und vorwaltenden monotheistischen Zuge. Der oberste Gott der lichten Welt ist Ahuramazda oder Ormuzd, „der ewige Weise", dem andere zur Seite stehen, ihm zunächst der Sonnengott Mithra, der mit seinen tausend Augen und tausend Ohren alles sieht und hört, der die Finsternis und die Kälte zerstreut, die Lüge und ihre Dämonen überwindet. Um Ormuzds Thron stehen die Amescha Çpenta oder Amschaspants, sechs hohe Lichtgeister, an deren Spitze er selbst als der siebente: doch war die Phantasie des Volkes nicht reich genug, um, wie die Griechen oder die Inder bei ihren Göttern thaten, diesen göttlichen Wesen bestimmtere Gestalt zu leihen. Ormuzd hat die Welt rein erschaffen, und so ehren seine Anbeter auch die Naturkräfte, das fließende Wasser der Ströme, das Feuer, welches Räuber und Raubthiere und nächtliches Dunkel verscheucht und das sie den „reinen Sohn" oder das „Auge" Ormuzds nennen, und die fruchttragende Erde, „die heilige Unterwürfige, die schöne Tochter Ormuzds".

In diese rein geschaffene Welt hat ein mächtiger Geist, den sie den „Übles sinnenden", Angramainyus oder Ahriman nennen, mannigfache Übel gebracht: eine eigene Welt des Schändlichen oder Unreinen hat er der Welt des Ormuzd entgegengestellt. Wo die Sonne untergeht, im Westen oder im kalten Norden, hausen seine Devas oder Dämonen in dunklen Klüften; sie hören nicht auf schädliche Pläne gegen Ormuzd und seine Diener zu spinnen. Der Kampf dieser beiden Reiche und seiner Fürsten ist ein unaufhörlicher und erfüllt allenthalben die Welt. In die Mitte dieses Kampfes ist der Mensch gestellt, und Ormuzd und Ahriman streiten um dessen Seele. Zum Kampfe gegen Ahriman muss der Mensch Reinigungen vollziehen und häufig Gebetsformeln wiederholen; aber dies allein genügt nicht, denn die Lehre Zoroasters ist keine Religion müßiger Betrach-

tung, ſondern die Religion für ein arbeitſames, ritterliches, thatkräftiges Volk. Der Bekenner Ormuzds muſs nach Kräften die fruchttragende Erde bebauen, denn die Wüſte, das unfruchtbare Land, iſt der Acker Ahrimans, deſſen Dämonen nichts mehr ſcheuen, als das wohlbebaute Kornfeld, das in vollen Ähren ſteht; er muſs Brücken über fließende Waſſer ſchlagen und das Feuer nähren, deſſen Glanz Geſpenſter und Raubthiere verſcheucht. Die Thiere Ahrimans: Raubthiere und Ungeziefer, Eidechſen, Schlangen, Wölfe, Läuſe, muſs er ausrotten und dagegen die nützlichen Hausthiere pflegen: das Rind, den Hahn, den Hund, welche Thiere Ormuzds ſind. Reinheit iſt allen Bekennern Ormuzds geboten, und den Griechen fiel der ſtrenge Anſtand auf, den ſie bei allen Verrichtungen beobachteten. Bei einem Sterbefall z. B. muſsten ſich die Bewohner des Hauſes, in welchem die Leiche lag, dreimal Leib und Kleidung waſchen. Die Leiche ſelbſt aber wurde weder begraben noch verbrannt, damit nicht Feuer oder Erde durch ſie verunreinigt werde, ſondern entfernt von den menſchlichen Wohnungen in offenem Sarge den Vögeln und Hunden zum Fraße hingeſtellt.

Mehr noch als die äußere Reinheit ſchärft Zoroaſters Geſetz die innere Reinheit ein; die Lüge beſonders war ihm ein Greuel. Götterbilder, Tempel und Altäre kannten die Iranier nicht: auf Bergeshöhen unter freiem Himmel brachten ſie ihre Opfer dar. Ihre Prieſter hießen Magier und bildeten einen eigenen Stand, doch lebten ſie in keiner ſo ſchroffen Kaſtenabgeſchloſſenheit wie die indiſchen Brahmanen. (Nach Schloſſer-Kriegk.)

4. Die Erziehung bei den Ägyptern. [1])

(Der Prieſterſtaat.)

„Das ägyptiſche Volk hat ſein Symbol in der Mumie: nicht Ausbreitung und Entwickelung — ununterbrochene Fortdauer, Unbeweglichkeit iſt das Ziel ſeines Strebens. Es liebt nur die Vergangenheit; ſein Nationaldenkmal iſt das Grab, die Pyramide. Mit Symbolen der Vergangenheit und der Unbeweglichkeit umgab ſich das Volk, umgaben es die Prieſter, die es beherrſchten. Unbeweglich, ohne Freiheit und Leben, nur eine Dienerin der Tradition war darum auch die Kunſt und die Wiſſenſchaft der Ägypter. Aber dennoch iſt Ägypten die Hand geworden, mit der der Orient nach dem Occident hinübergreift, — der Vermittler, durch den die orientaliſche Bildung nach Europa gekommen iſt: aus Ägypten haben die Juden und die Griechen die Grundlagen zu ihrer geiſtigen Entwickelung erhalten.“

[1]) Vergl. K. Schmidt. Geſch. d. Erz. S. 16.

Wie schon früher bemerkt, waren die Ägypter, ebenso wie die Inder, in Kasten getheilt, doch waren in Ägypten die Kasten nicht so streng geschieden als in Indien, und über alle verfügte der König. Die vornehmste und reichste Kaste bildeten die Priester. Sie waren die Vertreter der Wissenschaft und besaßen nicht unbedeutende Kenntnisse der Natur und in der Mathematik, so dass sie im Stande waren, das bürgerliche Jahr zu bestimmen und einen Kalender zu entwerfen. Auch das Amt der Richter war in ihren Händen; sie waren die Erzieher und Rathgeber des Königs; sie allein besaßen medicinische Kenntnisse, und vor allem erlangten sie als Religionsdiener das größte Ansehen und den nachhaltigsten Einfluss.

Die Erziehung in Ägypten war nach den verschiedenen Kasten eine verschiedene. Für die Priester und Krieger waren zu Theben, Memphis und Heliopolis wissenschaftliche Unterrichtsanstalten. Eine solche Unterrichtsanstalt schildert Ebers[1]) sehr anziehend in folgender Weise:

„Eine große Bibliothek, in der tausende von Schriftrollen aufbewahrt wurden, und an die sich eine Papyrusfabrik schloss, stand den Gelehrten zur Verfügung, von denen einige mit dem Unterricht der jüngeren Schüler betraut waren, die in den Elementarschulen gebildet wurden. Diese letztere stand jedem Sohne eines freien Bürgers offen und wurde von mehreren hundert Knaben besucht, die hier auch Nachtquartier fanden. Freilich waren die Eltern gehalten entweder Kostgeld zu zahlen, oder die für den Unterhalt der Kinder nothwendigen Speisen in die Schule zu senden.

In einem besonderen Gebäude wohnten die Tempelpensionäre, einige Söhne der vornehmsten Familien, die hier gegen hohe Entschädigungssummen von den Priestern erzogen wurden. Inti I., der Gründer dieser Anstalt, hatte seine eigenen Söhne, ja selbst den Thronfolger Ramses, in ihr erziehen lassen.

Die Elementarschulen waren stark besucht, und der Stock spielte in ihnen eine so große Rolle, dass ein Pädagog der Anstalt den Satz: „die Ohren des Schülers sind auf seinem Rücken; er hört, wenn man ihn schlägt", aussprechen konnte.

Diejenigen Jünglinge, welche aus den Elementarclassen in die hohe Schule überzugehen wünschten, hatten sich einem Examen zu unterziehen. War dieses bestanden, so konnte sich der junge Studierende unter den Gelehrten der früheren Grade einen Meister wählen, der seine wissenschaftliche Führung übernahm, und dem er sein Lebelang wie der Client dem Patron ergeben blieb. Durch ein zweites Examen war der Titel eines „Schreibers" und der Eintritt in die

[1]) Uarda. Roman aus dem alten Ägypten I. 2.

öffentlichen Ämter zu erlangen. Über dieſen Gelehrten-Schulen beſtand hier auch eine Anſtalt für Künſtler, in welcher diejenigen Jünglinge Unterweiſung empfiengen, die ſich der Baukunſt, der Bildhauerei und Malerei zu widmen wünſchten. Auch in ihr wählte ſich jeder Lehrling einen Meiſter. Alle Lehrer an dieſen Anſtalten gehörten zu der Prieſterſchaft des Intitempels, welche aus mehr als 100 in fünf Claſſen getheilten Mitgliedern beſtand, die von drei ſogenannten Propheten geleitet wurden."

Erziehung und Unterricht des Volkes und beſonders der Töchter ſtand auf niedriger Stufe, doch fehlte es nicht gänzlich an allgemeinen Bildungsanſtalten.

Beim Schreiben bediente man ſich des Papyrus und ſchwarzer oder rother Tinte. Bei ihm, wie auch beim Leſenlernen, trat wahrſcheinlich ſchon eine Trennung der Kaſten ein; denn von den drei verſchiedenen Arten zu ſchreiben, die nach der Reihenfolge erlernt wurden, gehörte die hieroglyphiſche den Mitgliedern der Prieſterkaſte allein.

Das Rechnen wurde beſonders geübt, und die Mathematik war weit und allgemein verbreitet, ohne daſs jedoch das Rechnen — nach Platos Bemerkung — in Ägypten wohlthätigen Einfluſs auf die Verwaltung des Hausweſens, des Staates und auf das praktiſche Leben geübt hätte.

Die Methode im Rechenunterricht war vortrefflich, und Plato ſagt deshalb von ihr:

„Freie Kinder müſſen alles das lernen, was den Kindern der gewöhnlichen Leute und des großen Haufens in Ägypten zugleich mit den Elementen des Leſens und Schreibens beigebracht wird. Das Rechnen wird hier anfangs ganz dem kindlichen Faſſungsvermögen gemäß mit Spielen und Vergnügen erlernt, indem mehr oder weniger Knaben Äpfel oder Kränze in einem gewiſſen Zahlenverhältnis erhalten, und indem dieſelben bei der Anordnung von kriegeriſchen Spielen, wobei ſie ihre Plätze ändern, und bei dem Wechſel von goldenen, ſilbernen, ehernen und anderen Schalen, welche ſie ſich gegenſeitig übergeben, die zum Spiele nothwendigen und ſich ergebenden Zahlenverhältniſſe herausbringen. So werden die Lernenden zu friedlichen Beſchäftigungen, zur Führung des Krieges und zur Verwaltung des Hauſes angeleitet, ſo überhaupt mehr geweckt und zu nützlichen Mitgliedern des Staates erzogen. Da in allem, was zum Meſſen gehört und ſich auf Länge, Breite und Tiefe bezieht, allen Menſchen eine lächerliche und ſchimpfliche Unwiſſenheit von Natur eigen iſt, ſo ſuchen die Ägypter ſolche von ſich zu entfernen."

Gymnaſtik war von der allgemeinen Bildung ausgeſchloſſen; Muſik trieb man nur zu religiöſen Zwecken; dabei hielt man ſtrenge feſt an den alten muſikaliſchen Weiſen der Väter.

Die Religion der Ägypter.

Die Ägypter haben das zum dumpfen Fetischdienst [1]) hinneigende Afrika hineingezogen in den mythologischen Bildungstrieb Asiens. Sie haben die Unsterblichkeit der Seele zuerst gelehrt; diese Angabe aller griechischen Schriftsteller, von Herodot bis Aristoteles, wird durch die Denkmäler aufs glänzendste bestätigt. Der damit verbundene Glaube an die Wanderung der menschlichen Seele durch Thierkörper führte zu dem Thierdienste. Nur die Verbindung der Thiere mit dem Menschen durch die Lehre der Seelenwanderung macht diese seltsame Erscheinung als Volksglauben und öffentliche Religion erklärlich.

Vergebens nimmt man seine Zuflucht zur Erklärung des Thierdienstes aus der Bewunderung oder der Furcht. Weder das eine noch das andere passt auf die unschädliche Schlange; die Wohlthat des Mäusefangens hatte doch wohl schwerlich zu göttlicher Verehrung der Katze begeistert; auch wohl nicht beim Krokodil, Schakal, Wolf die Furcht vor ihrer Feindschaft, gleichsam als würde dieses Thiergeschlecht, wenn verehrt, dem Menschengeschlecht weniger feindlich sein! Eine größere Beachtung verdient schon die Ansicht, dass dieser Verehrung eine sinnbildliche Darstellung des Jahreslaufes oder gewisser himmlischer Erscheinungen zugrunde liege. Aber bei allen diesen Erklärungsversuchen wird immer schon das eigentlich zu Erklärende vorausgesetzt: nämlich, wie die Ägypter überhaupt dazu kamen, lebende Thiere göttlich zu verehren? Es dürfte wohl nur zulässig sein zu sagen: der Thierdienst sei das Erzeugnis der Verbindung des Glaubens an die persönliche Fortdauer der Seele mit der Seelenwanderung durch Thierkörper, ein Glaube, welchen das tiefe Gefühl des Ägypters für das Göttliche und Einheitliche im Naturleben und insbesondere im Thierleben vermittelte.

Nimmt man diesen höhern Standpunkt ein, so kann man sich Entstehung, Ausbildung, Dauer und alle Einzelheiten des Thierdienstes erklären. War einmal die Empfindung des Göttlichen und Wunderbaren in der Thiernatur mit dem eigenen inneren Leben der Menschen durch die Seelenwanderung vermittelst geheimer Bande verbunden, so hörte das Grauen vor dem Thierischen z. B. beim Krokodile auf, und Nützliches und Schädliches, Muth wie Schlauheit, gewannen einen geheimnisvollen Reiz als Verkleidung menschlicher Gemüthsart und Zustände.

Der wahre Grund der ängstlichen Sorge der Ägypter für die Erhaltung und gleichsam Unvergänglichkeit des Leichnams kann also kein anderer sein, als dass nach ägyptischem Glauben die Seele beim Scheiden vom todten Körper, mit gar seltenen Ausnahmen, eine Wanderung durch Thierkörper während 3000 Jahren antreten muss, ein Zeitraum, welchen Plato ebenfalls für die Seelenwanderung annimmt und den „Kreislauf der Nothwendigkeit" nennt. Die Seele fährt nämlich beim Tode ihres Leibes in irgend einen thierischen, gerade in dem Augenblicke entstehenden Körper, ehe sie wieder in den mensch-

[1]) Verehrung bezauberter Gegenstände (Fetische); roheste Art des Götzendienstes.

lichen Körper, auf gleicher oder höherer Stufe zurückkehrt oder in Oſiris ruht. Daſs nun die Seele in dieſem ihrem Schickſalslaufe geſtört oder gehindert werde, wenn ihr altes menſchliches Gefäß nicht erhalten bleibe, war entſchieden der Volksglaube der Ägypter; ohne Zweifel, verglichen mit dem urſprünglichen Sinne der Prieſterlehre, ein grober Aberglaube, aber ein den Geſetzgebern, und namentlich im dichtbevölkerten Ägypten, ſehr heilſam ſcheinender. Ebenſo war es mit dem Glauben der Griechen und Römer an die Nothwendigkeit der Beſtattung für die Einkehr der Seele in die unſichtbare Geiſterwelt.

Des Menſchen Seele iſt, nach der Ägypter Glauben, göttlich und alſo unſterblich. Sie hat eine perſönliche Verantwortlichkeit zu tragen. Heilloſe Thaten verbannen ſie von Gottes Angeſicht; verzeihliche Sünden ſchiebt der Glaube auf den Leib, der dafür auch der Vernichtung preisgegeben wird. Der gerechtfertigte Menſch iſt ſich bewuſst, ein Sohn Gottes zu ſein, beſtimmt, Gott zu ſchauen am Ende ſeiner Wanderung.

Aus den tiefen Wurzeln, welche dieſer Unſterblichkeitsglaube im ägyptiſchen Geiſte geſchlagen, erklärt ſich auch allein das Ungeheuere und Maßloſe, und dabei das Herrliche, Sinnvolle und Kunſtreiche des Pyramidenbaues im alten Reiche. Die Seele war unſterblich, aber ihre Seligkeit, wo nicht ihre Lebensfähigkeit, war gebunden an die Erhaltung des Körpers. Die Zerſtörung der Leiche war alſo die Zerſtörung der Seele. Wir verdanken ſicherlich den Wunderbau der Pyramiden noch mehr der abergläubiſchen Furcht vor der Zerſtörung des Leibes, als der bloßen Eitelkeit und Prachtſucht ihrer Erbauer.

(C. C. J. Bunſen. Ägyptens Stellung in der Weltgeſch.)

5. Die Erziehung bei den Iſraeliten.[1])

(Der theokratiſche Staat.)

Die Erziehung der Iſraeliten war eine religiös-nationale. Jehovah, der Gott der Iſraeliten, wird als ihr Nationalgott verehrt, der durch den Hohenprieſter und durch Propheten, die er erweckte, durch begeiſterte Liederdichter das Volk leitet und regiert, mit dem er gewiſſermaßen einen Vertrag (Bund) geſchloſſen und ihm Verheißungen gegeben hat.

Bildung und Erziehung waren ſtreng religiös, und das geſammte häusliche Leben, dem der größte Theil der Erziehung zufiel, durch religiöſe Gebote genau geregelt. Während Gott als das Haupt der Volksfamilie verehrt wurde, galt der Hausvater für den Prieſter Gottes. Als ſolcher erzog er die Kinder zu Gottesfurcht und Glauben. Unbedingter Gehorſam, Ehrfurcht und freudige Dahingabe an den Nationalgott waren die Grundlagen aller Erziehung.

[1]) Vergl. Fr. Körner. Geſch. d. Päd.

Jeder Erstgeborene war Gott geweiht; fromme, bedeutsame Namen wurden dem Kinde gegeben; nach 40 Tagen empfiengen die Knaben im Tempel den Segen Gottes durch des Priesters Hand und Mund. An den Nationalfesten mussten sie zeitig theilnehmen, und im Hause vernahmen sie das Wort des Herrn und lernten die religiösen Vorschriften kennen.

Achtzig Jahre vor Chr. blühten Schulen durch die ganze Länge und Breite Judäas; man hatte den Schulzwang eingeführt. Während sich vor der Gefangenschaft nicht ein einziger Ausdruck für „Schule" finden lässt, gab es zur Zeit der Gefangenschaft bereits eine beträchtliche Anzahl Schulen.

Die überwiegende Bedeutung, welche der öffentliche Unterricht im Leben der Nation gewonnen hatte, ergibt sich am besten aus Volkssprüchen wie die folgenden: [1])

„Jerusalem ward zerstört, weil der Unterricht der Jugend vernachlässigt wurde.

Die Welt wird durch den Athem der Schulkinder erhalten.

Ein Gelehrter ist größer als ein Prophet.

Verehre deinen Lehrer mehr als deinen Vater selbst; der letztere hat dich in diese Welt gebracht, der erstere zeigt dir den Weg in die nächste.

Heil dem Sohne aber, der von seinem Vater gelernt hat, er wird ihn doppelt verehren, als seinen Vater wie als seinen Lehrer, und Heil dem Vater, der seinen Sohn selber unterweisen kann."

Eine besondere Art von Schulen waren die Prophetenschulen. Schon vor Samuel waren solche vorhanden; durch ihn gelangten sie jedoch erst zur Blüte. Eine Anzahl Jünglinge und Männer vereinigten sich hier unter einem Vorsteher, bei dem sie wohnten, der sie in tieferer Auffassung des Gesetzes, in Poesie, Musik, in der Heilkunde, in der Schreibkunst unterrichtete und zu frommer Gesinnung und zu heiligem Wandel anhielt.

Unter Salomo und den nachfolgenden Königen erlitt jedoch die häusliche Erziehung offenbare Verschlechterung, weil der Sinn für einfache Sitte und Häuslichkeit durch üppiges Leben untergraben wurde. Erst das Exil machte dem Verfall ein Ende.

Nach dem Exil machte sich um so lebhafter das Bedürfnis nach öffentlicher Belehrung geltend; es wurden Synagogen gegründet;

---

[1]) E. Deutsch. Der Talmud S. 27.

die Schriftgelehrten, welche ſich den Titel Rabbi beilegten, machten hier das Volk mit dem Geſetze und deſſen traditioneller Auslegung bekannt, gaben ihr Gutachten in zweifelhaften Rechtsfällen ab, beſorgten das bürgerliche Schreibweſen und unterrichteten wiſsbegierige Jünglinge, die ſich zum Amte der Rabbi ausbilden wollten; auf dieſe Weiſe entſtanden die Schulen der Rabbiner.

Unter den Schriftgelehrten befanden ſich manche, welche der traditionellen Überlieferung in Betreff der Schriftauslegung die höchſte Bedeutung gaben und die Geſetzeserfüllung vorzugsweiſe in der äußern Beobachtung der vorgeſchriebenen Satzung fanden; das waren die Phariſäer. Ihnen gegenüber ſtanden die Sadducäer, die alle Tradition verwarfen, dagegen nur das moſaiſche Geſetz als bindend anſahen. Endlich gab es noch eine dritte Partei, die Eſſäer, welche den todten Glauben der Phariſäer und den Unglauben der Sadducäer verwarfen, dagegen in einem frommen, ſtillen Leben ihre Aufgabe erblickten. Durch dieſes Sectenweſen verlor der nationale Glaube an Kraft und Einfluſs, und die öffentliche Erziehung blieb davon keineswegs unberührt, da die Schulen von den Rabbinern abhängig waren.

B. Die Erziehung bei den Völkern des Occidents.

1. Die Erziehung bei den Griechen.

Zwiſchen der Erziehung der orientaliſchen und occidentaliſchen Völker fand inſofern ein weſentlicher Unterſchied ſtatt, als bei jenen der Einzelne im Dienſte des Ganzen aufgieng, bei dieſen aber mehr die Freiheit der individuellen Entwickelung und der perſönlichen Selbſtbeſtimmung hervortrat. Dieſes letztere charakteriſtiſche Merkmal treffen wir unter den abendländiſchen Völkern in erſter Linie bei den Griechen an.

Was ihre religiöſen Anſchauungen betrifft, ſo ſpiegeln ſich dieſelben in dem Princip der individuellen Erziehung ab: „ſie kleideten ihre Gottheiten in die Geſtalt menſchlicher Weſen; ſie ließen ſie menſchlich denken, fühlen und fehlen, legten aber auch alles Hohe und Edle in

sie hinein, dass sie Menschheits-Ideale vor sich hatten, denen nachzueifern ihr ernstliches Bestreben war".

Dieses Streben war zunächst darauf gerichtet, alle geistigen und körperlichen Kräfte harmonisch zu entwickeln, ein Geschlecht zu bilden, dem das Schöne und Gute identisch und die Schönheit das Princip war, von welchem Denken und Handeln beherrscht ward.

Schönheit und Kunst war das Ideal der Griechen.

Die Staatseinrichtung wirkte darauf hin, dass der Einzelne nicht bloß gegen die Leidenschaft und Willkür anderer geschützt war, sondern auch seine Anlagen und Kräfte in unbeschränktem Maße entwickeln und zur Geltung bringen konnte. Jedem stand es frei, in selbständiger Weise in den Tempel der Wissenschaft einzudringen, und die Erziehung war darauf bedacht, nicht nur unabhängige, geistig freie Menschen heranzubilden, sondern auch durch Pflege des Eigenthümlichen der Stammes-Individualität das Nationalgefühl zu wecken und den Menschen zum Griechen zu entwickeln. Das zur Selbständigkeit entwickelte und veredelte Individuum sollte befähigt und veranlasst werden, in hingebender, aufopfernder Weise zur Verwirklichung der Staatsidee beizutragen. —

Die hauptsächlichsten Erziehungsmittel der Griechen waren trotz der großen Verschiedenheit, welche in dem staatlichen Leben der einzelnen Stämme zu finden war, die Gymnastik und die Musik. Durch die Gymnastik sollte vorzüglich Haltung und Bewegung des Körpers und harmonische Entwicklung der Glieder erzielt werden; man bewahrte durch sie die Jugend vor Verweichlichung und gewöhnte sie an Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung.

Die musische Erziehung erstreckte sich anfangs nur auf Poesie und Gesang; später aber umfasste dieser Theil der Erziehung überhaupt allen Unterricht, der die geistige Entwickelung zur Aufgabe hatte. Die Musik sollte nicht bloß Genuss bereiten, sondern ein sittliches Bildungsmittel im allgemeinen sein; sie sollte für das Schöne und Gute begeistern, die Leidenschaft beherrschen und die Harmonie der Seele herstellen. Daher war sie auch, wie die Gymnastik, nicht im Besitz Einzelner, sondern Eigenthum des ganzen Volkes: Musik begleitete die gottesdienstlichen Handlungen, die gymnastischen Übungen und die gemeinschaftlichen Spiele.

Mit der Muſik ſtand die Dichtkunſt in innigem Zuſammenhange und bildete mit ihr das Grundelement der äſthetiſchen Bildung. Im Epos durchlebte die Jugend noch einmal die Geſchichte des Volkes, und in dieſem Sinne wurde die Poeſie ein Mittel nationaler Erziehung; die Lyrik veredelte die Regungen des Herzens, während das Drama in ſeiner Darſtellung der dichteriſch-muſikaliſchen Erzeugniſſe die ſittliche Idee zum leitenden Princip erhob.

Wenn nun auch dieſe Erziehungsmittel als allen Griechen gemeinſame angeſehen werden können, ſo treten ſie dennoch bei den verſchiedenen Völkerſtämmen modificiert auf. Es bildeten ſich, wie in politiſcher — ſo auch in pädagogiſcher Hinſicht, zwei Richtungen: die **ſpartaniſche** oder doriſche und die **athenienſiſche** oder joniſche.

Bevor dieſe beiden Richtungen ſich geltend machten, gieng die Erziehung bei den Griechen von gleichen Grundſätzen aus. In der vorhomeriſchen Zeit trug das Familienleben einen vorwiegend patriarchaliſchen Charakter. Unterrichtsgegenſtände waren Jagd- und Waffenübungen, Geſang und Saitenſpiel, Unterweiſung in Geſetz und Recht. Später, in dem homeriſchen Zeitalter, werden neben Tapferkeit, Wohlwollen gegen Fremde, Redlichkeit, Klugheit und Beredſamkeit als wünſchenswerte Tugenden angeſehen, und das Familienleben iſt von edler Humanität erfüllt. Beſonderes Gewicht legte man auf die religiöſe Richtung des kindlichen Gemüthes; jedoch war die leibliche Erziehung bei den Knaben vorwiegend, während die Mädchen für die häuslichen Tugenden erzogen und beſonders im Weben geübt wurden; aber auch gymnaſtiſche und muſiſche Bildung wurde in der Mädchen-Erziehung gepflegt. In der Folge ſtellten ſich nun, wie ſchon bemerkt, im Erziehungsweſen der Griechen Unterſchiede heraus, und zwar treten dieſelben zwiſchen Sparta und Athen am ſchärfſten hervor.

Die Götterwelt der Griechen.

Die Religion der Griechen war in älteſter Zeit, im ſogenannten pelasgiſchen Zeitalter, eine Naturreligion. Man verehrte jedoch nicht die Naturgegenſtände ſelbſt, wie ſolche in die Sinne fallen, ſondern nur die in denſelben wirkenden Kräfte. Dieſe wurden als geiſtige Macht gedacht und zu perſönlichen

Wesen erhoben. Der Mensch schuf sich, im Gegensatz zur biblischen Überlieferung, die Götter nach seinem Bilde, und indem er sie nach menschlicher Weise denken und handeln ließ, faßte er alle Verhältnisse und Ereignisse in der ihn umgebenden Welt als Handlungen seiner Götter auf. So entstanden die zahlreichen religiösen Mythen der Griechen.

Mit der zunehmenden geistigen Bildung des Volkes lösten sich diese Götter immer mehr von der Natur los und wurden Vertreter sittlicher Mächte, geistig freie, sittliche Wesen, die nicht bloß Ordnung uud Gesetz in der Natur schaffen und bewahren, sondern auch im Menschenleben ordnend walten. So wurde z. B. Demeter, die Mutter Erde, welche den Gewächsesegen hervorruft und den Menschen das Getreide schafft, allmählich als Erfinderin und Schützerin des Ackerbaues, eine Begründerin fester Wohnsitze, der Ehe, des Staates und der Gesittung.

Diese allmähliche Umbildung der religiösen Vorstellungen ist zur Zeit der dorischen Wanderung bereits vollendet. Man kann sie daher als die Grenze zwischen dem pelasgischen oder altgriechischen und dem echtgriechischen oder hellenischen Leben betrachten.

Bei Homer, der im Anfange des helleniſchen Zeitalters stand, treten uns, mit wenig Ausnahmen, die Gottheiten bereits als klare, vollkommen ausgebildete Persönlichkeiten, als sittlich freie Wesen entgegen. Die religiöse Auffassung Homers ist dann im allgemeinen und wesentlichen während der folgenden echtgriechischen Zeit festgehalten worden, wenn sich auch hie und da der Charakter eines Gottes etwas änderte oder ältere Vorstellungen in an den Ort geknüpften Vorstellungen erhalten blieben. Die Eigenthümlichkeiten des Bodens einer Landschaft und, damit zusammenhängend, ihrer Bewohner, hatten überhaupt großen Einfluſs auf die Art und Weise der Götterverehrung sowie auf die Wahl der Hauptgottheit eines Bezirkes.

Den Gegensatz der älteren Naturgottheiten zu den Göttern der helleniſchen Zeit haben die Griechen mythisch dargestellt in dem Titanenkampfe. Sie nahmen an, vor den von ihnen verehrten Göttern hätten andere geherrscht, Kronos und die wilden Titanen, die Vertreter der rohen, ordnungslosen Naturgewalten; diese seien aber den Olympiern, Zeus und den Seinen, im Kampfe um die Herrschaft unterlegen. Nach dem Siege theilte Zeus mit seinen beiden Brüdern, Poseidon und Hades, die Herrschaft der Welt. Die Titanen wurden zum Theil gefesselt in den Tartarus geworfen, zum Theil fügten sie sich dem Zeus und dienten von nun an der neuen Ordnung der Dinge.

An die Natur gefesselte Gottheiten (Fluſs- und Meergötter, Nymphen 2c.) bleiben in ihrer ursprünglichen Beziehung zu derselben, doch sind sie unter eine höhere Ordnung gestellt, unter das Gesetz des Zeus.

Zur Zeit Homers dachte man sich diesen olympischen Götterstaat ganz nach dem Muster des damaligen irdischen Staates eingerichtet und gegliedert, so daſs an der Spitze als König der Götter Zeus, ihm zur Seite aber eine Art Rath (Bulē) aus den übrigen Göttern steht, deren Rechte von dem Herrscher anerkannt und berücksichtigt werden. Zu diesen gehören außer dem im Meere

wohnenden Poseidon die eigentlichen, im Olymp bei Zeus wohnenden olympischen Götter: Apollon, Ares, Hephaistos, Hermes, Hera, Athene, Artemis, Aphrodite. Die Zwölfzahl der olympischen Götter ist erst späteren Ursprungs.

Mit römischer Benennung und metrischer Anordnung lautet sie:

Juno, Vesta, Ceres, Diana, Minerva, Venus, Mars,
Mercurius, Jovi'[1]), Neptunus, Vulcanus, Apollo.

Bisweilen beruft Zeus eine Versammlung (Agorá), zu der alle Götter bis zu den Flussgöttern und Nymphen herab geladen werden.

Die beiden Brüder des Zeus, Poseidon und Hades, sind in ihren Reichen, dem Meer und der Unterwelt, die Abbilder des Zeus. Sie sind dort Herrscher wie Zeus im Olympos, doch so, dass sie des mächtigeren und älteren Bruders Obmacht anerkennen. Nach der Dreitheilung der Welt unter die drei Brüder kann man die ganze Götterwelt in drei Classen theilen:

1. Götter des Olympos (Reich des Zeus);
2. Götter der Gewässer (Reich des Poseidon);
3. Götter der Unterwelt (Reich des Hades).

Zu der letzten Classe, den unterirdischen Gottheiten, rechnet man gewöhnlich auch diejenigen, welche zu dem Erdboden und der Vegetation in Beziehung stehen, da sie mit der Unterwelt zusammenhängen. Zu den olympischen Göttern stehen die unterirdischen in schroffem Gegensatz; jene sind dem Licht und Leben, diese dem Dunkel und dem Tode und der Erde als dem Sitze des Dunkels zugekehrt. Dieser entgegengesetzte Charakter zeigt sich auch in ihrem Culte.

Die erwähnten drei Hauptclassen von Göttern kann man wieder theilen in Hauptgötter und solche von niederem Rang. Die letzteren stellen größtentheils einzelne Seiten der Hauptgötter dar, z. B. Moira (Schicksal), Tyche (Zufall und Glück), Dike (richtende Gerechtigkeit) Seiten des Zeus, Nike (Sieg) der Athene; Hebe (ewige Jugend) ist eine Haupteigenschaft sämmtlicher Götter. Einzelnen dieser untergeordneten Gottheiten, wie z. B. den Horen und Chariten, wurde auch eine äußere Verehrung durch Opfer zutheil.

Die Götter Homers waren die in Griechenland allgemein anerkannten und verehrten. Sie bildeten die Grundlage des Volksglaubens, so vielgestaltig sich auch die Mythologie im Laufe der Zeit entwickelte. Einzelne hatten indes größere Verbreitung ihres Cultes, je nachdem ein Gott von altersher hier oder da bei diesen oder jenen Stämmen verehrt worden war. Gewöhnlich hatte ein Ort einen Hauptcult, der vor den übrigen eine besondere Pflege genoss. So zu Athen Athene, zu Delphi Apollon, zu Argos Hera, Zeus zu Olympia.

Bei der Mehrzahl des Volkes, namentlich im Mutterlande, blieb der Glaube an die Götter lange Zeit unerschüttert. Noch während der Perserkriege und der darauf folgenden glorreichen Zeit hielt man fest an den Göttern, welche durch die Rettung des Vaterlandes von der Gefahr fremder Knechtschaft ihre

[1]) Jovis, vereinzelte Nominativform für Jupiter.

Macht so wunderbar bethätigt hatten. Erst mit dem peloponnesischen Kriege, der auch den Grund zum staatlichen Ruin Griechenlands gelegt hat, trat ein allgemeiner Verfall der Religion und Sitten ein. Die Zweifel einzelner giengen nach und nach ins Volk über und erzeugten Unglauben und Irrglauben und in deren Gefolge den schlimmsten von allen, den Aberglauben.

(Nach Friedr. Lübker.)

Die Erziehung in Sparta.

Nicht dem Vater stand, wie in Athen, das Recht zu, darüber zu entscheiden, ob ein neugebornes Kind am Leben bleiben solle oder nicht. Gleich nach der Geburt ward ein Rath der Ältesten des Geschlechtes versammelt, diese entschieden über Tod und Leben des neugebornen Kindes. War es gesund und wohlgebaut, so ward ihm gleich das Bürgerrecht ertheilt; schien es ungesund und schwach oder war es krüppelhaft, so warf man es in einen tiefen Abgrund am Taygetos und gab es dem Untergange preis. Auch pflegte man die Kinder gleich nach der Geburt in starkem Wein zu baden, weil man glaubte, dass nur starke Naturen dies aushielten. Die Wiege des Neugebornen war ein Schild, neben dem eine Lanze stand, da sein Leben vorzugsweise kriegerischen Beschäftigungen gewidmet sein sollte. Gleich von Anfang sorgte man dafür, die Kinder auf jede Weise abzuhärten. Die Spartanerinnen waren als Kinderwärterinnen so berühmt, dass die andern Griechen sie sich häufig zu verschaffen suchten. Sie zogen die Kinder ohne Windeln groß und gaben dadurch ihren Gliedern und ihrem ganzen Wesen etwas Ungezwungenes und Freies; sie gewöhnten sie früh daran, mit den allergewöhnlichsten Speisen zufrieden zu sein, ja mit Leichtigkeit zu hungern, ohne Furcht in der Dunkelheit allein zu bleiben, und den Eigensinn wie die Unart des häufigen Weinens abzulegen.

Bis zum siebenten Jahre blieben die Knaben dem Hause, besonders der Mutter anvertraut. Mit dem siebenten Jahre endigte die häusliche Erziehung und die öffentliche begann. Der Knabe verließ das Haus seiner Eltern und ward nun einer der unter öffentlicher Aufsicht stehenden Classen der Knaben einverleibt. Selbst die Söhne der Könige, mit Ausnahme des nächsten Thronerben, waren der öffentlichen Erziehung unterworfen. Sie ward als nothwendige Bedingung für jeden freien Bürger angesehen; nur wer sie

genoſſen hatte, konnte öffentliche Ämter bekleiden. Die Oberaufſicht über das ganze Erziehungsweſen führte der Paidonomos (Knabenaufſeher), ein Mann, der im höchſten Anſehen ſtand, da dieſe Würde nur durch ein tugendhaftes Leben erlangt werden konnte.

Er konnte die Knaben, wenn ſie etwas verſehen hatten, auf der Stelle beſtrafen, weshalb er ſtets einige von den angehenden Männern zu ſeiner Verfügung hatte, welche Geißeln führten; er beſtimmte die körperlichen und geiſtigen Übungen und wachte über die ſittliche Aufführung. Von Anfang an wurden die Knaben an Entbehrungen und Abhärtungen aller Art gewöhnt. Lykurg verordnete, ihre Füße durch Barfußgehen zu ſtärken, damit ſie deſto leichter auf ſteile Höhen hinauf- und in jähe Abgründe hinunterſteigen und mit größerer Gewandtheit ſpringen und laufen könnten.

Auch hinſichtlich der übrigen Kleidung und der Nahrungsmittel wurden ſie ſtrenge gehalten. Vom zwölften Jahre an trat eine noch härtere Lebensweiſe ein. Bis dahin hatten ſie ein ärmelloſes Unterkleid, Chiton, getragen; in dieſem Alter ward es abgeſchafft, und ſie bekamen nur noch einen Mantel, der das ganze Jahr aushalten mußte und oft bei Spielen und Übungen abgeworfen ward. Sie durften, mit Ausnahme weniger Tage im Jahre, weder heiße Bäder nehmen, noch ſich ſalben. Statt deſſen badeten ſie ſich täglich kalt im Eurotas, indem ſie ſich zugleich im Schwimmen übten. Um ſie in Ertragung körperlicher Schmerzen zu üben, wurden ſie jährlich am Altare der Artemis Orthia blutig gegeißelt; wer ſich durch Standhaftigkeit und Unempfindlichkeit beſonders auszeichnete, ward Altarſieger genannt und erhielt einen Ehrenkranz. Die tägliche Koſt war ihnen abſichtlich nur ſehr ſparſam zugemeſſen, damit ſie ſich das Fehlende ſtehlen ſollten. Auf eine geſchickte Weiſe zu ſtehlen, ohne dabei ertappt zu werden, ward nämlich in Sparta als eine nützliche Vorübung für die Knaben betrachtet, damit ſie jene Verſchlagenheit und Liſt ſich aneignen möchten, deren ſie ſpäter im Kriege bedurften. Wem es gelang, einen geſchickten Diebſtahl auszuführen, der ward gelobt, wer aber ertappt ward, erhielt Geißelhiebe, und ſeine Ungeſchicklichkeit gereichte ihm ſo ſehr zur Schande, daſs die meiſten es lieber aufs äußerſte ankommen ließen, als daſs ſie geſtanden hätten, ſo lange ihr Raub noch nicht in Sicherheit gebracht war. So ließ ſich einſt ein Knabe, der einen jungen Fuchs geſtohlen und

ihn unter seinen Mantel versteckt hatte, von demselben lieber den Leib aufreißen, als dass er die Sache entdeckt hätte. Lykurgos hatte bei seiner Gesetzgebung nichts anderes im Auge, als die körperlichen und geistigen Fähigkeiten für den Krieg auszubilden, und es wurde von ihm jede andere Rücksicht diesem Zwecke untergeordnet.

Die Knaben und Jünglinge schliefen truppweise beisammen, auf Betten aus bloßem Schilf, welches sie selbst an den Ufern des Eurotas, ohne sich dabei eines Messers bedienen zu dürfen, brechen und sammeln mussten. Im Winter legten sie eine Art von Disteln unter und vermengten sie mit dem Schilfe, weil man dieser Pflanze eine erwärmende Eigenschaft zuschrieb.

Sie waren nach dem verschiedenen Alter in mehrere Abtheilungen (Agelen) geordnet. Einer jeden derselben stand einer der sogenannten Eirenen oder Irenen vor. So hießen die Jünglinge vom zwanzigsten Jahre an.

Zu einem solchen Unteraufseher ward immer einer der klügsten, beherztesten und bescheidensten der Eirenen gewählt. Er führte die ihm Anvertrauten in ihren Kämpfen und Spielen an, wenn sie sich im Laufen und Springen übten, wenn sie auf die Jagd giengen oder über den Eurotas schwammen; waren sie in ihre Agele zurückgekehrt, so vertheilte er die nöthigen Arbeiten unter sie. Die Stärkern mussten Holz herbeiholen und spalten, die Schwächern in die Gärten steigen und die nöthigen Kräuter stehlen, oder sich in die Speisesäle der Männer schleichen und geschickt Fleisch, Brot, Käse, genug, so viel sie vermochten, zu entwenden suchen. Sie bereiteten sich dann selbst ihr spärliches Mahl, denn sowohl die Jünglinge als Knaben aßen unter sich in den Agelen. Aber auch selbst die Essenszeit verstrich ihnen nicht nutzlos; sie ward dazu verwendet, ihren Geist in Thätigkeit zu erhalten, ihr Urtheil zu schärfen, ihre erworbenen Geschicklichkeiten zu zeigen u. s. w. Der Eiren befahl bald diesem, bald jenem Knaben zu singen; andern legte er Fragen vor, auf welche kluge Antworten gehörten.

Jeder Bürger hatte das Recht, die jungen Leute, denen er begegnete, zu fragen, wohin sie giengen und in welcher Absicht, und den zu züchtigen, der nicht genügend Antwort geben konnte oder Ausflüchte suchte. Wer ihnen durch die Finger sah, wurde selbst als Mitschuldiger betrachtet; wer sich darüber beleidigt zeigte, wenn ein

anderer Bürger ſeinen Sohn geſtraft hatte, ward verachtet, ebenſo, wenn er den Beſtraften, der ſich darüber bei ihm beklagte, nicht von neuem züchtigte.

Das Gebot „Ehre dem Alter!“ ſtand im Alterthume überhaupt in höherem Anſehen als heutzutage; doch zeichnete Sparta ſich hierin vor allen andern Staaten ſo ſehr aus, daſs einſt ein Fremder, der daſelbſt das Benehmen der jungen Leute gegen die Alten ſah, wie ſie denſelben überall ehrerbietig aus dem Wege giengen, vor ihnen von ihren Sitzen aufſtanden, in ihrer Gegenwart ein ehrfurchtsvolles Schweigen beobachteten, überhaupt durch ihr ganzes Weſen jene liebenswürdige Beſcheidenheit offenbarten, die allein der unerfahrenen Jugend dem Alter gegenüber geziemt, voll Entzücken ausrief: „Nur in Sparta iſt es eine Wonne, alt zu werden!“ — Einen ähnlichen Ausſpruch that jener Greis, der in Olympia lange vergebens ſich nach einem Sitze umgeſehen hatte und überall mit Spott zurückgewieſen worden war; als er aber an die Reihen der Spartaner kam, ſtanden die Jünglinge ehrerbietig auf und machten ihm Platz, da erſcholl allgemeiner Beifallruf. Der Greis aber ſprach: „Die andern Griechen *kennen* zwar alle das Schickliche, die Spartaner aber *thun* es!“

So ſehr die Gymnaſtik in Griechenland geſchätzt wurde, eben ſo ſehr wurde ihre rohe Ausartung, die Athletik, verachtet und eines freien Mannes für unwürdig gehalten. Der Fauſtkampf war ſogar geſetzlich verboten. — Bei den gymnaſtiſchen Übungen waren keine Kunſtgriffe erlaubt, ja die echten Spartaner blickten auf diejenigen, welche ſich derſelben bedienten, mit einer gewiſſen Geringſchätzung herab, als ob dergleichen eines tapfern Mannes unwürdig ſei. Aber ungeachtet ſie dies Hilfsmittel verſchmähten, waren doch unter den olympiſchen Siegern von jeher ſehr viele Lacedämonier. Nie traten zwar Spartaner daſelbſt im Fauſtkampf auf, deſto mehr aber im Laufen, im Ringen und Wettkampf allſeitiger Gewandtheit.

Die *Kryptia* (d. i. der Hinterhalt) ſcheint hauptſächlich dazu benützt worden zu ſein, um die Jünglinge abzuhärten und ihnen die körperliche und geiſtige Gewandtheit zu verſchaffen, deren ſie in Kriegszeiten bedurften. Sie wurden nämlich bewaffnet auf eine beſtimmte Zeit (einige meinen auf ein ganzes Jahr) ausgeſendet, um das Land ſelbſt in ſeinen abgelegenſten Gegenden zu durch-

streifen, indem sie dabei Hitze und Frost, Hunger, Durst und allerlei Noth zu ertragen hatten. Denn man betrachtete sie in dieser Zeit gewissermaßen als aus der menschlichen Gesellschaft ausgestoßen, und sie mussten sich ihren Unterhalt theils aus den Häusern und Höfen oft ganze Nächte lauernd und den günstigen Augenblick abpassend mühsam zusammenrauben, theils durch die Jagd verschaffen. Dabei waren sie nur leicht bekleidet, barfuß, ohne Schutz gegen die Witterung, ohne fremde Hilfe und Dienste, ohne wärmende Bedeckung gegen die oft sehr strenge Kälte der Nächte, die sie häufig wachend und durch Wald und Feld umherschweifend zubringen mussten. Außer der hierdurch bezweckten Abhärtung sollte dies bewaffnete Durchstreifen des ziemlich ausgedehnten Landes, in welchem die Heloten vielfach zerstreut wohnten, auch noch dazu dienen, auf diese, die stets zum Aufstande geneigt waren, ein wachsames Augenmerk zu richten, und vielleicht hie und da Verdächtige unter ihnen ohne Umstände mit dem Tode zu bestrafen. —

Ein Hauptmittel der Erziehung war die Musik. Sie war damals nicht wie heutiges Tages eine bloß gesellige Kunst, die man beinahe nur zum Vergnügen ohne sittlichen Zweck erlernt. Der ernste und männliche Charakter des dorischen Stammes spiegelte sich in seiner Musik wieder. Das Instrument, dessen man sich am liebsten bediente, war die Lyra.

Bei den gemeinsamen Mahlzeiten bildete das Hauptgericht die sogenannte schwarze Suppe, von welcher man aber nichts mit Gewissheit kennt, als ihren Namen. Der eine nennt sie eine Brotsuppe, ein anderer eine Fleischsuppe, ein dritter eine Blutsuppe u. s. w. — Außer ihr scheint gekochtes Schweinefleisch ein tägliches Gericht gewesen zu sein, wovon jeder einen bestimmten Theil bekam. Gerstenbrot, auch wohl Gerstenkuchen ward im Überfluss aufgetragen, und Käse, Feigen, Datteln scheinen gleichfalls nicht gefehlt zu haben. Dionys, der König von Syrakus, war so lüstern nach der berühmten schwarzen Suppe geworden, dass er sich einen lakonischen Koch kaufte und demselben befahl, eine solche Suppe für ihn zu bereiten und keine Kosten dabei zu sparen. Doch kaum hatte er sie versucht, so fuhr er den Koch zornig an. Dieser aber sprach: „O König! nur wer sich im Eurotas gebadet hat, mag diese Suppe essen!“ —

Das Getränk bei Tisch war gemischter Wein; vor jedem stand

ein Becher, der ihm vom Mundſchenk immer wieder voll gegoſſen ward, ſo oft er daraus getrunken hatte; nie aber ward in der Reihe herumgetrunken, und keiner trank dem andern zu, denn ſich zu betrinken, war geſetzlich verboten. Auch ſcheint es etwas Unerhörtes geweſen zu ſein, in Sparta Betrunkene zu ſehen, ſelbſt an den dionyſiſchen Feſten, wo doch in Athen und manchen andern griechiſchen Städten nur wenige nüchtern blieben.

Die Koſten der gemeinſchaftlichen Mahlzeiten wurden aus den genau beſtimmten Beiträgen der Theilnehmenden beſtritten. Ein jeder muſste monatlich ein Gewiſſes an Gerſtenmehl, Käſe, Feigen, Datteln, Wein und einen geringen Beitrag an Geld für das Fleiſch geben.

So einfach wie die Koſt waren auch Wohnung und Kleidung in Sparta. Lykurg hatte geboten: an jedem Hauſe ſolle die Thüre nur mit der Säge und die Decke mit dem Beile gearbeitet ſein, denn er wuſste wohl, daſs in ein ſolches Haus die Schwelgerei nicht eindringe. (Homberg.)

Die Erziehung zu Athen. [1])

Verſetzen wir uns einmal zurück in eine Kinderſtube zu Athen. In Windeln gehüllt liegt das Knäblein in ſeiner Wiege, einer Mulde oder einer Korbſchwinge, welche auf beiden Seiten mit Henkeln zum Einhenken in einen Strick verſehen iſt, damit man ſie ſchaukeln kann. Der Mutter zarte Sorgen bewachen das aufblühende Kind; mehr aber noch als die Mutter iſt um dasſelbe die Amme beſchäftigt, eine Sclavin des Hauſes, bisweilen auch eine freie Bürgersfrau der Stadt, welche durch die Noth des Lebens zur Übernahme dieſes Dienſtes ſich gezwungen ſah. Vornehme Familien zu Athen verſchafften ſich in der Zeit des Perikles und ſpäter wohl auch eine ſpartaniſche Amme, da die Spartanerinnen als vorzügliche Kinderwärterinnen bekannt waren.

Der Amme war die Ernährung und Pflege und beſtändige Überwachung des Säuglings anvertraut. War das Kind entwöhnt, ſo fütterte ſie es mit Milch, mit Honig, und wenn ſie ihm feſte Nahrung zu reichen hatte, kaute ſie die Speiſe vor und gab ſie dem Kinde in den Mund; ſie ſchaukelte es in ihrem Arme oder auch in

[1]) Vergl. H. W. Stoll, „Bilder aus dem altgriechiſchen Leben.“

der Wiege und sang ihm ihre Wiegenlieder. Häufig wurden die Kleinen ins Freie getragen; um aber bösen Zauber und Beherung durch bösen Blick ihnen abzuwehren, behängte man sie mit Amuleten.

Der Knabe blieb bis zum Beginne des Schulunterrichtes in den Frauengemächern unter Aufsicht der Mutter und der Amme und wurde gemeinsam mit den Mädchen erzogen.

Spielzeug von mancherlei Art hatte das Kind schon früh, Klappern, Wägelchen, Pferdchen und sonstige Thiere, die der Knabe wohl auch selbst aus Wachs und anderem Material verfertigte. Dass schon ganz winzige Knäblein Kähnchen aus Kork schnitzten, Häuserchen von Wachs machten, kleine Wagen artig in Leder ausschnitten und Fröschchen aus einer Apfelschale, wird ausdrücklich erwähnt. [1]) Auch Reif und Kreisel, Ball und Schaukel fehlten dem Knaben nicht. Die Mädchen spielten viel mit bemalten Puppen aus Thon oder Wachs. Groß war die Zahl der gesellschaftlichen Spiele. Dazu gehörte das Würfelspiel, das Rathen auf Gerad oder Ungerad, das Königsspiel, die eherne Mücke, das Topfspiel u. s. w. Im Königsspiel ahmte man König nnd Unterthan oder König und Soldaten nach. Die eherne Mücke war unserem Blindekuhspiel ähnlich; ein Knabe, dessen Augen mit einer Binde verbunden waren, lief mit ausgestreckten Armen im Kreise der Genossen umher und rief: „Ich will die eherne Mücke jagen!" Die Spielgenossen wichen ihm überall aus und riefen: „Du jagst, aber du fängst nicht!" und schlugen ihn mit Peitschen von Bast und Papyrus, bis er einen ergriff, der nun an seine Stelle treten musste. Bei dem Topfspiel lief ein Knabe, mit einem Topf auf dem Kopfe, im Kreise umher, während seine Gespielen ihn schlugen und fragten: „Wer hat den Topf?" Jener antwortete: „Ich Midas!" Wen er aber mit dem Fuße stieß, der musste ihn ablösen. Oder ein Knabe saß in der Mitte und hieß Topf. Die Spielgenossen liefen um ihn herum und rupften und zupften und schlugen ihn, bis er sich schnell wendete und einen ergriff.

Da man von dem Grundsatze ausgieng, dass nur der zu gebieten und zu herrschen verstehe, der gehorchen gelernt, so war die Erziehung sehr streng. Die Ruthe handhabten nicht nur die Eltern, sondern auch die bei der Erziehung behilflichen Sclaven und Lehrer; auch gab es Schläge mit dem Pantoffel oder der Sohle. Um die Kinder vom Bösen abzuschrecken, hatte man allerlei Schreck- und Fratzenbilder und Gespenstergeschichten von der Mormo und Akko und Empusa ꝛc. [2]). Schrie das Kind, um von der ausgehenden Mutter mitgenommen zu werden, so hieß es: „Still, Kind, ich nehme dich nicht mit, die Mormo kommt! das Pferd kommt und beißt dich!"

[1]) Aristophanes, „Frösche."

[2]) Menschenfressende Popanze mit Eselsfüßen.

Zur Unterhaltung der unruhigen Kleinen wie zur Belehrung und Warnung erzählten die Ammen und Wärterinnen allerlei Fabeln, Geſchichten und Märchen.

Mit dem ſechsten Jahre oder auch ſchon etwas früher, wo gewöhnlich der Schulunterricht begann, bekam der Knabe einen Erzieher und Leiter (Pädagogen). Dieſer war in der Regel ein Sclave und blieb dem Knaben zur Seite bis zum Ephebenalter.[1]) Er beaufſichtigt ſeinen Zögling zu Hauſe und begleitet ihn draußen überall hin, namentlich in die Schulen und Paläſtren;[2]) er trägt ihm zur Schule die Bücher und andere Schulbedürfniſſe oder die Kithara[3]) nach und holt ihn wieder aus der Schule ab. Unterricht hat er ihm nicht zu ertheilen.

Mit dem Schulbeſuch des Knaben iſt deſſen Erziehung von der der Mädchen getrennt; denn die Mädchen mußten beſtändig eingezogen im Hauſe leben und erhielten ihre ganze Bildung von den Müttern und Wärterinnen. Der ſchulmäßige Unterricht der Knaben umfaſste drei Disciplinen: Grammatik, Muſik und Gymnaſtik. Darnach zerfielen die Schulen in grammatiſche, muſikaliſche und gymnaſtiſche. Sämmtliche Schulen waren Privatanſtalten, und der Staat übte nur eine gewiſſe Polizei über dieſelben, um ſittliche Miſsbräuche zu verhüten. Um die Thätigkeit des Lehrers und ſeine Methode kümmerte ſich der Staat durchaus nicht; ſeine Bezahlung fiel den Eltern anheim. Die Lehrer genoſſen im ganzen wenig Anſehen, wie denn jeder gewerbmäßige und bezahlte Betrieb eines Geſchäfts für unfrei und gemein galt. Namentlich ſtand der Elementarlehrer der Grammatik in geringer Achtung, da nur zu häufig herabgekommene Leute, meiſt ohne Kenntniſſe und Bildung, ſich aus Noth dieſem Geſchäfte zuwandten. So ſoll Dionyſios der jüngere, Tyrann von Syrakus, nach ſeinem Sturze in Korinth auf offener Straße Knaben unterrichtet haben.

Der erſte Unterricht, der den Knaben zutheil wurde, war der grammatiſche, d. h. Unterricht im Leſen und Schreiben, und dieſer fehlte auch dem niedrigſten nicht.

---

[1]) Bis zum 16. Jahre; das politiſche Ephebenalter begann erſt im 18. Lebensjahre.

[2]) Ringſchule, Platz für körperliche Übungen.

[3]) Ein unſerer Zither ähnliches Inſtrument, anfänglich mit 4, ſpäter mit 9 Saiten.

Das Rechnen war kein Gegenstand der Schule, das mochte der einzelne im praktischen Leben so weit lernen, als er es nöthig hatte; denn der Unterricht im classischen Alterthum diente nicht dem praktischen Bedürfnis im späteren Leben, sondern bezweckte eine allgemeine ideale Bildung.

War der Knabe soweit im Lesen vorgerückt, dass er das Gelesene einigermaßen fassen konnte, so wurde er vom Lehrer mit den Werken nationaler Dichter bekannt gemacht. Dadurch wurde der Geist der hellenischen Poesie frisch in das Leben eingeführt und das Gemüth der Jugend für das ganze Leben bereichert mit nachahmungswürdigen Gestalten der großen Vorzeit, mit Sittensprüchen und klugen Lebensregeln.

Später als der grammatische begann der musikalische Unterricht. Auch er bezweckte vorzugsweise die sittliche Ausbildung. Er war gewöhnlich mit Gesang verbunden; das edle Wort, von gleichartigen Tönen getragen, war noch wichtiger und wirkte mächtiger als die bloße Musik. Der Knabe, der von dem Grammatiker schon mit der epischen und elegischen Poesie bekannt geworden war, empfieng jetzt bei dem Musiklehrer auch einen lyrischen Liederschatz, den er in das Leben mitnahm, um damit in den Stunden der Erholung und bei geselligen Zusammenkünften sich und andere zu ergötzen und zu erheben.

Der gymnastische Unterricht scheint auch schon früh begonnen worden zu sein. Er bezweckte eine schöne Harmonie der geistigen und körperlichen Entwickelung, deren letzte Frucht die vollendete Haltung eines an Körper und Geist gesunden und praktisch tüchtigen Mannes war.

Der Schulbesuch war täglich, und zwar vor- und nachmittags. Schulfrei waren die Festtage, deren es sehr viele gab.

Mit dem 16. Lebensjahre hörte der eigentliche Schulunterricht auf, mit Ausnahme des gymnastischen, der jetzt in den Vordergrund trat. Zwei Jahre später, mit dem achtzehnten Lebensjahre, trat der Jüngling in das politische Ephebenalter. Nach vorangegangener Prüfung, ob er echtbürgerlicher Abkunft sei und für den nun beginnenden Militärdienst die körperliche Reife besitze, wurde er für mündig erklärt. Die Namen der Geprüften wurden in das Verzeichnis der Demoten oder Gaugenossen eingeschrieben. Darauf stellte man sie

im Theater dem verſammelten Volke vor, übergab ihnen Schild und Speer und führte ſie dann zu dem Tempel der Agraulos,[1]) wo ſie durch den Ephebeneid ſich zum Dienſte des Vaterlandes verpflichteten. Der Eid lautete:

„Ich ſchwöre, dieſe Waffen nicht zu ſchänden und meinen Nebenmann im Treffen nicht zu verlaſſen. Ich will kämpfen für die Heiligthümer und für das Gemeingut ſowohl allein als in Gemeinſchaft mit anderen. Ich will das Vaterland nicht gemindert hinterlaſſen, ſondern zu Waſſer und zu Lande ſo groß, wie ich es überkommen. Ich will hören auf die, welche jedesmal zu entſcheiden haben, und den beſtehenden Geſetzen und welche ferner das Volk verordnen wird, gehorſam ſein. Und ſo einer die Geſetze aufhebt oder ihnen nicht gehorcht, will ich das nicht zulaſſen, ſondern ſie vertheidigen, allein und mit andern. Und ich will die vaterländiſchen Götter und Heiligthümer ehren. Zeugen ſeien die Gottheiten Agraulos, Enyalios[2]), Ares, Zeus, Thallo,[3]) Auxo,[4]) Hegemone[4])."

Hierauf thaten die Epheben zwei Jahre lang als „Peripolen" *) einen Wachtdienſt im Lande. Nach Vollendung des zwanzigſten Jahres wurden ſie auch zum Kriegsdienſt außer Landes gebraucht. Zu gleicher Zeit erhielten ſie das Recht in der Volksverſammlung mit zu reden und zu ſtimmen; aber erſt mit dem dreißigſten Jahre traten ſie in den Vollgenuſs der ſtaatsbürgerlichen Rechte ein, wurden ſie wählbar in den Rath, in die Gerichte und zu den öffentlichen Ämtern.

Berühmte Lehrer Griechenlands.

1. Pythagoras (geb um 580 v. Chr. auf Samos).

gründete zu Kroton, einer griechiſchen Colonialſtadt, eine große Erziehungsanſtalt. Die Prüfung der aufzunehmenden Knaben war ſtreng, und einige Jahre hindurch durften ſie nur hören und muſsten ſchweigen; erſt die älteren Lehrlinge durften, nachdem ſie ſich bewährt hatten, Fragen ſtellen und das Gehörte niederſchreiben.

Der Unterricht beruhte zunächſt auf Gedächtnisübung; Sinnſprüche, die Pythagoras in den Unterricht gern einfließen ließ, wurden memoriert. Später wurde der jugendliche Geiſt durch die

[1]) Beiname der Pallas Athene, „die Ländliche".

[2]) Beiname des Ares als Gott des Kriegsgetümmels.

[3]) Frühlinnshore, Göttin der aufblühenden Jugend.

[4]) Auxo = Wachsthumförderin, und Hegemone = Führerin, zwei in Athen verehrte Chariten.

*) Grenzwächter, Beſatzungsmannſchaft der Caſtelle.

Mathematik in strenge Zucht genommen. Die Grundlage aller Geistesbildung war die Religion.

Bei den Religionsübungen wurde ein strenges Ceremoniell beobachtet. Die Heiligthümer, in denen man opferte, durften nur mit beschuhten Füßen betreten werden. Jeder Tag schloss mit einer Andachtsübung, außerdem waren noch besondere Buß- und Bettage eingeführt. Die Berührung mit allem Unreinen wurde ängstlich vermieden; daher weigerten sich die Pythagoräer andern die Hand zu reichen. Die Speisegesetze waren streng. Mit frommen Selbstbetrachtungen schloss die Abendandacht. „Was habe ich heut Übles gethan? Worin versah ich's? Was habe ich zu thun unterlassen?" — das waren Fragen, die sich jeder zu beantworten hatte. Als ein Mittel, die Seele nach den leidenschaftlichen Aufregungen des Tages zu besänftigen, sah Pythagoras die Musik an.

Die Aufnahme in den engeren Kreis der Erwählten fand unter Ertheilung gewisser Weihen in geheimnisvoller Weise statt. Die Mitglieder des pythagoräischen Bundes, durch innige Freundschaft verbunden, suchten sich gegenseitig zu erziehen; für ihr Verhalten galt als letzter Grund des Meisters Wort.

In sittlicher Richtung finden wir in dem Pythagoräismus die Grundlinien der dorischen (spartanischen) Erziehung: Disciplin, Tagesordnung, gemeinschaftliche Mahlzeiten, ja dasselbe Staatsideal findet sich hier so wie in Sparta; nur sind alle Erziehungs-Einrichtungen der Pythagoräer harmonischer gestaltet. Nach Pythagoras ist die Welt Harmonie, und darum ist Harmonie in allem das Ziel.

Durch weise Mäßigung, durch innige Freundschaft und durch gründliche Bildung stellt der Mensch diese Harmonie in sich selbst her. Die Zucht der Jugend soll mild und freundlich sein. Durch Erregung des Ehrgeizes wird die Harmonie des Gemüthes gestört: dagegen ist die Schamhaftigkeit die Quelle aller Tugenden.

„Harmonie in allem ist das Ziel, dem der Mensch nachstreben soll.

Wie im Weltall, soll sie auch im Menschen, gleichsam einer Welt im kleinen, vorhanden sein.

Darum soll der Mensch sich selbst zu erkennen streben, damit er zum Schauen der reinen Verhältnisse, der Wohlordnung, der himmlischen Schönheit gelange, dadurch in beständigen Umgang mit der Gottheit trete und darinnen sein höchstes Gut finde."

„Unter Anſtrengungen muſs die Jugend zu ihrer Reife zu gelangen ſuchen.
Die eigentlichen Erzieher ſind die Eltern, und es iſt deshalb das größte Unrecht, Eltern und Kinder von einander zu reißen.
Die Erziehung muſs durch die ganze Jugendzeit gehen."

„Die Jugend iſt an Gehorſam zu gewöhnen, damit ſie es leicht finde der Vernunft zu gehorchen.
Dieſelbe muſs auf die beſte Lebensbahn geführt werden, die Gewohnheit wird ihr dieſelbe bald angenehm machen."

„Das iſt das Weſen der Muſik, daſs ſie die Seele zur Harmonie des Weltalls ſtimmt."

---

2. **Sokrates** (geb. 470 v. Chr. zu Athen).

Er hatte nicht, wie Pythagoras, eine geſchloſſene Schule, ſondern er ertheilte jedem Unterricht, den ſein Bildungsbedürfnis zu ihm führte. Schriften hat er nicht hinterlaſſen; allein ſeine Lehrweiſe iſt uns durch ſeinen größten Schüler, Plato, überliefert worden. Nach ſeiner Anſchauung hat alles Vorſtellen nur dann Wert, wenn es zu einem klaren und wohlbegründeten Wiſſen gelangt. Darum ſoll niemand über etwas eher entſcheiden, als bis er weiß, was die Sache iſt, und ſelbſt gewiſs iſt, daſs er dieſe Kenntnis der Sache wirklich hat.

Das Mittel nun, durch welches man zum klaren und wohlbegründeten Wiſſen kommt, iſt nach Sokrates das begriffliche Erkennen der Dinge und ihrer Eigenſchaften. Darum darf man ſich nicht mit allgemeinen, unbeſtimmten Vorſtellungen begnügen, ſonſt täuſcht man ſich ſelbſt und andere. Daher wies er denen, die nur Redensarten, unbegriffene, überlieferte Meinungen vorbrachten, durch Ausfragen und durch die unerwarteten Conſequenzen, die er zog, und durch die Widerſprüche, in die ſie ſich dadurch verwickelten, nach, daſs ſie nichts wüſsten.

Das iſt die negative Seite ſeiner Methode: die Ironie, durch welche er ſeine Schüler von den falſchen Vorſtellungen zu befreien ſuchte. Er benutzte dabei die allergewöhnlichſten Dinge und Vorkommniſſe des alltäglichen Lebens, ſo daſs ſeine Gegner ſpotteten, er rede nur immer von Laſteſeln, Schmieden, Schuſtern und Gerbern.

Wenn aber Sokrates jemanden zu dem Geſtändniſſe gebracht hatte: Was ich ſcheinbar wuſste, hat ſich widerlegt, ich weiß nichts — ſo zeigte er umgekehrt durch fortgeſetztes Fragen, indem er von

Bekanntem und allgemein Zugestandenem ausgieng, und die Vorstellungen dessen, mit dem er sich unterredete, zergliederte und weiter entwickelte, dass er etwas wisse, was er vorher nur unbewusst in sich getragen habe.

Diese positive Seite seiner Methode nannte Sokrates die Mäeutik (Hebammenkunst), indem er sich mit seiner Mutter Phänarete, einer Hebamme, verglich. Er selbst sei nicht im Stande, so sagte er, Gedanken zu gebären, aber er könne andern zum Gebären verhelfen und die hohlen Gedankengeburten von den gehaltreichen, die des Aufziehens wert seien, unterscheiden.

Er bediente sich dabei der Induction, der Ableitung einer allgemeinen Wahrheit aus einer gewissen Anzahl gleichartiger Einzeldinge oder Einzelfälle. Er wies z. B., um zu zeigen, was Güte sei, nach, was man unter ihr in einzelnen Fällen versteht und schloss daraus, dass dies der Begriff für alle Fälle, der allgemeine Begriff sei. Er gewann dadurch den Vortheil, immer concrete einzelne Fälle, bereits Bekanntes und Geläufiges zur Grundlage nehmen zu können.

Durch dieses Verfahren suchte Sokrates nicht die Naturforschung und Mathematik zu fördern, sondern es war ihm darum zu thun, „das Menschliche", das, was man wissen muss, zu erkennen um vernünftig handeln zu lernen. Daher hat er nicht nur zuerst eine Methode aufgestellt, um zu einem klaren und wohlbegründeten Wissen zu gelangen, so dass er von Aristoteles, dem Begründer der Logik, als der Erfinder der Definition gerühmt wird; sondern er hat auch seine Methode vorzugsweise dahin angewandt, das menschliche Leben mit allen seinen Verhältnissen und Aufgaben, die wahrhaft menschliche Tugend und Glückseligkeit erkennen zu lehren. So ist er der Begründer der Sittenlehre geworden. Da aber nach ihm alles richtige Handeln auf dem richtigen Wissen beruht, so beruht auch das sittliche Handeln nur auf der Erkenntnis des Guten. Wer das Gute kennt, thut es auch. Darum ist der oberste Grundsatz der sokratischen Ethik: die Tugend ist ein Wissen, oder Weisheit, darum ist sie lehrbar und das nothwendigste Erfordernis um glücklich zu sein.

In solchen Anschauungen befand er sich im Gegensatze zu den Sophisten, deren Lehre darin gipfelte: „Dass das Recht des

Stärkeren das Geſetz der Natur, Aufſtellung beſchränkender Geſetze liſtige Erfindung der Schwächeren, rückſichtsloſe Befriedigung der Luſt das natürliche Recht des Stärkeren und der Glaube an die Götter eine Erfindung ſchlauer Staatsmänner ſei.“

Im Bunde mit ſeinen ſonſtigen Feinden, die namentlich hervorhoben, daſs Sokrates neue Götter einführen wolle (was ſich wohl auf ſeinen Glauben an Einen Gott bezog), wuſsten ſie es dahin zu bringen, daſs er, zum Tode verurtheilt, 399 v. Ch. den Giftbecher trinken muſste.

„Wer den Körper übt, iſt geſund und ſtark, und mancher hat dadurch ſein Leben in Gefahren gerettet, ſeinen Freunden gedient, dem Vaterlande genützt, Ruhm und Ehre eingeerntet und ein heiteres Leben geführt.

Der Körper wird zu allem, was die Menſchen treiben, gebraucht und muſs hiezu auf das beſte geübt ſein.

Auch Vergeſslichkeit, Muthloſigkeit, ſchlechte Laune und ſelbſt Wahnſinn fallen oft in Folge körperlicher Vernachläſſigung mit ſolcher Macht über die Denkkraft herein, daſs ſelbſt der Verluſt der erworbenen Kenntniſſe herbeigeführt wird.“

„Von dem, was die Seele in dieſem Leben weiß, iſt das Höchſte die Erkenntnis und Anbetung Gottes, dem wir unſer Daſein verdanken.

Wie wir weder die Seelen anderer, noch unſere eigene Seele mit leiblichen Augen ſehen, ſondern ihr Daſein nur aus ihrem Wirken wahrnehmen können, ſo können wir auch Gott ſelbſt nicht heimlich, ſondern nur aus ſeinen Werken erkennen.

Der beſte Gottesdienſt iſt ein rechtſchaffener und frommer Lebenswandel.

In jedem Menſchen wohnt ein doppelter Wille: ein vernünftiger und ein ſinnlicher.

Wo nun in einer Seele die Vernunft den Sieg davon trägt, da entſteht die vernunftgemäße Lebensweiſe, die wir Tugend nennen.

Doch die meiſten Menſchen leben wie im Traum, ſo daſs ſie nicht wiſſen, was ſie thun.

Die Vernünftigen dagegen ſtreben nach Tugend und erwählen in ihr das höchſte Gut.“

---

3. Plato (geb. 429, † 348 zu Athen),

der größte Schüler des weiſen Sokrates, betrachtet die Pädagogik als einen Theil der Staatswiſſenſchaft und die Erziehungspraxis als eine Staatsangelegenheit. Mit feuriger Phantaſie und hinreißendem

Rednertalent begabt, trug er nicht wenig zur Verbreitung der Ideen seines großen Meisters bei.

„Durch Sittlichkeit soll der Mensch, so weit es ihm gegeben ist, sich der Gottheit ähnlich machen.

Sittlichkeit besteht in der Gerechtigkeit, in der Mäßigung der Begierden, in der Heiligkeit.

Die Religion gewährt dem Rechtschaffenen zwei unschätzbare Vortheile: ungestörten Frieden während seines Lebens und beseligende Hoffnung in der Stunde seines Todes.

Es wäre schrecklich, zu denken, dass die Gottheit auf unsere Gaben und Opfer schaute, nicht aber auf die Seele, ob sie heilig und gerecht sei.

Lasset uns an dem Glauben festhalten, dass die Seele unsterblich sei."

„Diejenigen, welche ihr ganzes Leben hindurch die Gymnastik eifrig betrieben, die Musik aber vernachlässigten, sind wild, rauh, unwissend, ohne Anmuth; die aber, welche bloß der Musik sich widmen, erhalten ein unmännliches, weichliches, kraft- und muthloses Wesen.

Nur gute Musikstücke sollen zugelassen werden."

„Der Glaube an Gott bewirkt, dass man weder mit Willen eine gottlose Handlung begeht, noch auch gesetzwidrige Reden führt.

Solches thun aber diejenigen, welche meinen, dass es entweder gar keine Gottheit gebe, oder dass sie sich nicht um die Menschen bekümmere oder durch bloße Opfer und Gebete besänftigt und gewonnen werden könne."

---

4. Aristoteles (geb. 384 v. Chr. zu Macedonien, † 322)

war ein Schüler Platos und der Erzieher Alexanders d. Gr. Er ordnete alles Wissen seiner Zeit in systematischer Weise. Hervorragende Verdienste erwarb er sich um die Naturwissenschaften, um die Logik und Poetik. Bis zu Alexanders Tode lehrte er im Lyceum zu Athen und stiftete hier eine eigene Philosophenschule.

Wie Leib und Seele zwei verschiedene Dinge sind, so unterscheiden wir auch an der Seele zwei Theile: den vernunftlosen und den vernünftigen und ebenfalls zwei Vermögen derselben: das Begehrungsvermögen und das Denken. Wie nur der Leib der Entstehung nach früher da ist als die Seele, so auch der vernunftlose Theil der Seele vor dem vernünftigen. Auch dies leuchtet von selbst ein; denn Erregung, Wollen, Begierde sind schon in den Kindern gleich nach der Geburt vorhanden, das Denken und die Vernunft aber entwickeln sich erst mit der weitern Ausbildung. Darum muss die Pflege des Körpers nothwendig früher beginnen als die der Seele, dann erst die des Begehrungs-

vermögens; die Pflege des letzteren um der Vernunft willen, die des Körpers um der Seele willen.

Wenn also der Gesetzgeber gleich von Anfang darauf sehen soll, dass die Leiber der Zöglinge möglichst vollkommen werden, so hat er vor allem auf die Schließung der Ehen zu achten und zu bestimmen, wann und was für Personen einander heiraten sollen. Er muss bei den gesetzlichen Bestimmungen über diese Gemeinschaft sowohl auf die Personen, als auf die Lebensdauer Rücksicht nehmen, damit sie nach ihren Altersstufen in demselben Zeitpunkte der Reife zusammentreffen und ihre Kräfte nicht in ein Missverhältnis gerathen.

Sodann muss er auch die Nachfolge der Kinder berücksichtigen; denn die Kinder dürfen an Alter hinter den Vätern weder allzuweit zurück sein, denn sonst ernten weder die Eltern von den Kindern einen Dank, noch genießen die Kinder eine Unterstützung von den Vätern, noch auch ihnen zu nahe stehen, denn dies bringt mancherlei Übelstände mit sich. Einmal ist die Achtung bei solchen Kindern geringer, weil sie gleichsam Altersgenossen der Eltern sind, und dann führt diese Nähe in der Vermögensverwaltung mancherlei Verdruss herbei.

Ferner hat er darauf zu sehen, dass die Körperbeschaffenheit der Neugebornen der Absicht des Gesetzgebers entspreche. Es ist daher passend, die Mädchen etwa mit achtzehn, die jungen Männer mit siebenunddreißig Jahren ungefähr zu verheiraten.

In Betreff der Aussetzung oder Auferziehung der Geborenen soll es Regel sein, kein verkrüppeltes Kind aufzuziehen.

Wenn die Kinder geboren sind, so hat man die Beschaffenheit der Nahrung als wichtig für die Kräftigung des Körpers zu beachten. Aus der Beobachtung der Thiere sowohl als derjenigen Völker, welche sich bemühen eine kriegerische Haltung anzuerziehen, ergibt sich, dass die milchreiche Nahrung die zuträglichste für den Körper sei, sie muss aber frei von geistigem Getränk sein, der leichten Erkrankung wegen. Auch Bewegung, soweit sie in einem solchen Alter zulässig ist, hat ihren Nutzen. Damit aber die Glieder in ihrer Zartheit nicht verdreht werden, bedienen sich heute noch einige Völkerschaften gewisser künstlicher Vorrichtungen, welche den Körper der Kleinen unterstützen.

Zweckmäßig ist es ferner, die Kinder gleich von klein auf an Kälte zu gewöhnen; denn dies ist von dem günstigsten Einflusse auf die Gesundheit sowohl als auf kriegerische Thätigkeit. Deshalb ist es bei vielen Barbaren Sitte, die Neugeborenen entweder in einen kalten Fluss zu tauchen, oder nur mit einer leichten Hülle zu bekleiden, wie bei den Kelten. Denn zu allem, woran man sie gewöhnen kann, gewöhnt man sie besser gleich von der Geburt an, jedoch nur stufenweise. Auch ist der Körper des Kindes wegen seiner Wärme zur Abhärtung gegen die Kälte besonders fähig. Diese und ähnliche Sorgfalt ist demnach auf der ersten Altersstufe anzuwenden.

Das darauf folgende Alter bis in das fünfte Jahr, das man vernünftiger Weise noch nicht zum Lernen oder zu harten Arbeiten anhalten kann, um das Wachsthum nicht zu hindern, muss Bewegung genug haben, um nicht in körperliche Trägheit zu verfallen. Diese mag man ihm neben andern Beschäftigungen,

auch durch das Spiel verschaffen. Doch auch die Spiele dürfen weder für Freigeborene unschicklich, noch zu anstrengend oder erschlaffend sein. Auch auf die Erzählungen und Märchen, soweit sie dieses Alter hören darf, müssen die sogenannten Knabenaufseher achthaben. Denn alle solche Unterhaltungen sollen den Weg bahnen für den künftigen Beruf. Darum müssen die Spiele in der Regel Nachahmungen der späteren ernsten Beschäftigungen sein.

Das Schreien und Weinen der Kinder verbieten einige mit Unrecht in ihren Gesetzen, denn es trägt zum Wachsthum bei. Es ist eine Art von Leibesübung für die jungen Körper. Wie das Anhalten des Athems den Arbeitenden Kraft gibt, so ist es auch mit den Kindern, wenn sie ihre Stimme anstrengen.

Die Knabenaufseher müssen aber auch auf die Unterhaltungen die Kinder überhaupt und namentlich darauf achtgeben, dass sie so wenig als möglich mit den Sclaven zusammen sind. Denn dieses Alter, und zwar bis zum siebenten Jahre, muss nothwendig zu Hause erzogen werden. Nun ist es natürlich, dass sie schon in diesem Alter von allem, was sie Unedles hören oder sehen, die Eindrücke in sich aufnehmen. Muss also der Gesetzgeber so sehr als irgend sonst etwas alles schädliche Geschwätz überhaupt aus der Stadt verbannen, weil der Leichtfertigkeit Schändliches zu reden auch das Thun sehr nahe liegt, so ganz besonders aus dem Kreise der Jugend, damit sie dergleichen Dinge weder rede noch höre. Wenn aber einer in Worten oder Werken sich etwas Verbotenes derart erlaubt, so soll man ihn, wenn es ein Freier ist, der aber zu den gemeinsamen Mahlen noch nicht Zutritt hat, mit Ehrenstrafen und Schlägen züchtigen wenn er aber dieses Alter hinter sich hat, seiner sclavischen Gesinnung wegen mit der Erniedrigung in den unfreien Stand bestrafen. Wenn wir aber das schändliche Reden verbannen, so versteht es sich von selbst, dass auch das Anschauen unzüchtiger Gemälde und Darstellungen verboten sein muss.

Deshalb soll die Obrigkeit darauf achten, dass kein Bildwerk, kein Gemälde solche Handlungen darstelle, ausgenommen bei solchen Gottheiten, wo das Gesetz die Verhöhnung gestattet; vor diesen erlaubt das Gesetz übrigens nur den Erwachsenen sowohl für sich als für Weib und Kinder ihre Andacht zu verrichten. Die Jüngeren aber dürfen weder zu den Possenspielen noch zur Komödie als Zuschauer zugelassen werden, ehe sie das Alter erreicht haben, in welchem sie ihren Platz bei den Mahlen und Trinkgelagen bekommen und die genossene Erziehung sie gegen die daraus entspringenden Nachtheile sichern wird.

Der Unterrichtsgegenstände sind es meist vier: Lesen und Schreiben, Gymnastik, Musik, und dazu nehmen manche als viertes noch die Zeichenkunst — — das erste und vierte als nützliche, viel gebrauchte Dinge im praktischen Leben, die Gymnastik, sofern sie zur Tapferkeit beiträgt. Mit der Musik könnte man in Verlegenheit kommen. Gegenwärtig treiben sie die meisten nur des Vergnügens wegen. Andere haben sie von Anfang an unter die Erziehungsmittel aufgenommen, weil die Natur selbst darauf ausgeht, nicht nur in richtiger Weise die Geschäfte zu besorgen, sondern auch in schöner Weise sich von den Geschäften zu erholen.

Es ist klar, dass man auch für die Muße des Lebens einiges lernen und dafür erzogen werden muss, und dass diese Lehr- und Unterrichtsgegenstände

ihren Zweck in sich selbst tragen, während sie fürs Geschäft bestimmten Fächer nothwendig sind zur Erreichung gewisser anderer Zwecke. Deshalb haben auch unsere Vorfahren die Musik zur Erziehung gerechnet nicht als ein nothwendiges Fach, denn das ist sie nicht, auch nicht um ihres Nutzens willen, wie Lesen und Schreiben zum Gelderwerb und zum Haushalt und zum Weiterlernen und zu vielen bürgerlichen Handlungen. Und ebenso scheint auch die Zeichenkunst nützlich zu sein, um die Werke der Künstler besser beurtheilen zu können. Und ebenso dient die Gymnastik zur Erhaltung der Gesundheit und Vermehrung der Kraft. Nichts hievon sehen wir aus der Musik hervorgehen. Also bleibt nur übrig, dass sie dient zur Erholung, wozu man sie offenbar auch verwertet. Somit ist sie ein Erziehungsgegenstand, den man seine Kinder lernen lassen muss, nicht weil es nützlich oder gar nothwendig wäre, sondern weil es etwas Schönes, eines Freigeborenen Würdiges ist.

---

5. Plutarch[1]) 50—120 n. Chr.),

geboren zu Chäronea in Böotien, Biograph hervorragender Griechen und Römer; seine Schriften wurden von der Jugend gern gelesen. Er wurde an den römischen Hof gezogen und mit dem Unterricht des nachmaligen Kaisers Hadrian betraut.

Plutarch ist in seinen Schriften, die in historische und moralische zerfallen, bemüht, die alte Religion zu vertheidigen und wieder herzustellen, indem er die Mythen im höheren Sinne deutet, und die im alten Heidenthume enthaltenen sittlichen Elemente zur Geltung bringt. Der Mittelpunkt alles Wissens ist ihm die Philosophie; durch sie sucht er auf die Jugend zu wirken. Da er hiebei nur die höheren Schichten der Gesellschaft im Auge hatte, so haben auch seine Erziehungsschriften vorwiegend auf diese Bezug.

Vom Hören.

(Aus einem Vortrag über die Art und Weise, wie die Jugend die Vorträge der Philosophen anhören soll.)

Der Sinn des Gehörs ist derjenige, der am meisten die Leidenschaften zu erregen vermag. Denn nichts, was man sehen, schmecken oder fühlen kann, veranlasst solchen Schrecken, solche Verwirrung und Betäubung, wie diejenige ist, welche bei irgend einem vor die Ohren tretenden Schalle oder Getöse und Lärm unsere Seele ergreift. Es dient aber dieser Sinn auch mehr der Vernunft als den Leidenschaften. Denn viele Theile des Körpers lassen das Böse eindringen und die Seele treffen, die Tugend aber kann nur an den Ohren junge

[1]) Plutarch lässt sich auch unter die römischen Pädagogen einreihen.

Leute ergreifen, wenn sie nämlich rein, durch Schmeichelei nicht verdorben und vor schlechten Reden von Anfang an bewahrt werden. Deswegen wollte Xenokrates (ein Schüler des Plato) eher den Knaben, als den Athleten Ohrendecken anlegen, indem bei jenen nur die Ohren durch die Schläge, bei diesen aber die Sitten durch die Reden verdorben würden. Er wollte damit nicht Mangel an Gehör oder Taubheit anempfehlen, sondern nur zur Vorsicht vor schlechten Reden rathen, so lange, bis andere, nützliche Reden, welche gleichsam als Wächter von der Philosophie dem Charakter eingeprägt worden sind, die Stelle einnehmen, welche am meisten der Erregung und Überredung ausgesetzt ist. Bias, jener Weise der Vorzeit, überschickte dem Amasis, der ihm befohlen hatte, das Beste und das Schlechteste des Opferthieres zu senden, ausgeschnittene Zungen, weil die Rede den meisten Schaden wie den meisten Nutzen stiften könne.

So faßt man wohl auch gewöhnlich kleine Kinder, wenn man sie küßt, bei den Ohren und heißt sie ein gleiches thun, wodurch man ihnen scherzhafter Weise andeuten will, daß sie diejenigen vorzüglich lieben sollen, welche durch die Ohren nützlich sind. Denn es ist klar, daß ein Jüngling, der von allem Unterricht fern, nie eine belehrende Rede vernimmt, ganz ohne alle Frucht, ja selbst ohne allen Keim für die Jugend bleibt, daß er sich vielmehr leicht zum Laster verleiten, und aus seiner Seele, wie aus einem unbebauten, brachliegenden Acker viel Unkraut aufschießen lassen möchte. Wenn man nämlich die Triebe zu Genüssen und die Abneigung gegen Arbeit, die beide nicht von außen her, noch durch Reden in die Seele eingeführt werden, sondern gleichsam einheimisch sind und die Quelle unzähliger Leidenschaften und Krankheiten werden, ihren natürlichen Weg frei fortgehen läßt und nicht durch nützliche Reden ihnen ihre Kraft benimmt, oder ihnen eine andere Richtung gibt und so der Natur zu Hilfe kommt, so gibt es kein Thier, das nicht zahmer wäre als der Mensch.

Da also das Hören für junge Leute ebenso nützlich als gefährlich werden kann, so halte ich es für gut, mit sich selbst sowohl als auch mit einem andern zu überlegen, wie man hören soll. Denn wir sehen, wie die meisten auch davon einen schlechten Gebrauch machen: sie üben sich im Reden, bevor sie sich gewöhnt haben zu hören, und glauben, zum Reden gehöre Unterricht und Übung, das Anhören aber könne, auf welche Weise es auch stattfinde, nur nützlich sein. Beim Ballspiele zwar besteht das Lernen ebenso wohl im Werfen als im Auffangen des Balles; bei dem Gebrauch der Rede aber geht die richtige Auffassung voraus, ehe man selbst etwas von sich geben kann, gleichwie bei dem Gebären die Empfängnis vorangehen muß. Man erzählt, daß die Windeier bei den Vögeln nur unvollkommene und unbeseelte Geburten hervorbringen; bei den Jünglingen, die nicht zuhören können und sich nicht gewöhnt haben aus dem, was sie hören, Nutzen zu gewinnen, zerfällt die Rede, wie vom Winde verweht. „Unter den Wolken zerstäubt, umsonst und vergeblich gehöret."

Auch Gefäße, wenn sie etwas, das eingegossen wird, aufnehmen sollen, hält und faßt man in der Richtung, daß wirklich von einem Eingießen, nicht von einem Ausschütten die Rede sein kann, junge Leute aber lernen nicht, an den Redner sich anzuschließen und mit Aufmerksamkeit ihn anzuhören, damit

kein nützliches Wort ſeiner Rede ihnen entgehe, ſondern, was unter allem das Lächerlichſte iſt, wenn ſie zufällig einen finden, der von einem Gaſtmahl, einem Aufzug oder einen Traum oder einer Zänkerei, die er mit einem andern gehabt hat, erzählt, ſo hören ſie ſtill und aufmerkſam zu und bringen in ihn, noch mehr zu erzählen; wenn aber einer zu ihnen tritt, der ſie etwas Nützliches lehren oder zu ihrer Pflicht ermahnen, oder ihre Vergehungen ihnen verweiſen, oder ihren Zorn beſänftigen will, ſo halten ſie es nicht aus, ſondern ſetzen wo möglich ihre Ehre darein, gegen eine ſolche Rede anzukämpfen und den Sieg zu behalten. Gelingt ihren dies aber nicht, ſo laufen ſie davon zu anderem unnützen Gerede und füllen ihre Ohren gleich ſchlechten und morſchen Gefäßen lieber mit allem andern, als mit dem, was ihnen nothwendig iſt. Wer ſein Pferd gut abrichten will, lehrt es dem Zügel zu gehorchen; ſo auch ſoll man die Kinder anhalten, aufmerkſam auf die Rede zu ſein, und ſie lehren, viel zu hören und wenig zu reden. Daher lobte Spintharus den Epaminondas mit den Worten, er habe nicht leicht einen getroffen, der mehr wuſste und weniger redete. Man kann auch anführen, daſs die Natur einem jeden von uns zwei Ohren gegeben aber nur *eine* Zunge, weil man weniger reden als hören ſoll.

In allen Fällen wird daher Schweigen für den Jüngling der ſchönſte Schmuck ſein, beſonders wenn er über die Rede eines andern nicht in Unruhe geräth und ihn bei jedem Worte nicht gleich anfährt, ſondern auch, wenn ihm die Rede nicht allzuſehr gefällt, an ſich hält und wartet, bis der andere aufgehört hat zu reden, und auch dann, wenn dieſer geendet hat, nicht gleich mit ſeinen Einwürfen ſich vordrängt, ſondern, wie Äſchinos ſagt, eine Zeitlang hingehen läſst, wenn etwa der, welcher geſprochen, ſeinen Worten etwas hinzufügen, oder auch etwas ändern und wegnehmen wollte. Diejenigen, welche anderen gleich in die Rede fallen, betragen ſich unanſtändig, weil ſie weder ſelbſt zuhören, noch gehört werden und ins Reden hineinreden. Wer ſich jedoch gewöhnt hat, gelaſſen und mit Ehrerbietung zuzuhören, pflegt die nützliche Rede anzunehmen und zu bewahren, die unnütze und falſche aber beſſer zu durchſchauen und zu faſſen; ſo zeigt er ſich als Freund der Wahrheit und nicht des Streites, oder als einen vorlauten, zankſüchtigen Menſchen. Daher behaupten manche nicht übel, man ſolle den jungen Leuten eher die Einbildung und den Stolz aus dem Kopfe blaſen, als die Luft aus den Schläuchen, in welche man etwas Nützliches gießen will, ſonſt nehmen ſie voll Stolz und Anmaßung nichts an.

Wenn man eine Rede anhöret, ſoll man ſich nicht durch den Glanz derſelben blenden laſſen. Man muſs von dem nichtigen Wortprunke abſehen und der Frucht ſelbſt nachgehen; man muſs nicht die kranzflechtenden Weiber, ſondern die Bienen nachahmen. Denn jene ſehen bloß auf bunte und wohlriechende Blumen, die ſie einander reichen und zu einem lieblichen Kranze flechten, der indes nur einen Tag währet und keinen Nutzen bringt; dieſe aber durchfliegen oftmals Veilchen-, Roſen- und Hyacinthenbeete und eilen weg zu dem rauheſten und herbſten Thymian, bei dem ſie ſich niederlaſſen, dem gelben Honig nachgehend, und wenn ſie etwas Brauchbares gefunden haben, ſo fliegen ſie damit weg zu ihrem Hausgeſchäfte.

So muſs auch der zwar kunstliebende, aber unbefangene Zuhörer blühende und üppige Worte, Handlungen, die mehr für die Bühne oder Volksfeierlichkeiten berechnet sind, für Futter der Drohnen, das ist der Sophisten, halten und davon wegsehen; dagegen muſs er mit Aufmerksamkeit in den Sinn der Rede eindringen, sowie in den Charakter des Redners, um daraus das Brauchbare und Nützliche zu gewinnen; er soll eingedenk sein, daſs er nicht in ein Theater, oder in einen Gesangsaal, sondern in eine Schule und in eine Lehranstalt getreten ist, um seine Lebensweise durch das, was er hört, zu bessern. Deshalb soll man auch das Gehörte betrachten und prüfen mit Rücksicht auf sich selbst und den eigenen Zustand, man soll sehen, ob damit eine Leidenschaft besänftigt, irgend ein Kummer erleichtert, ob muthiges Vertrauen und Festigkeit der Seele, ob Begeisterung für die Tugend und das Edle uns dadurch geworden sei. Tritt man nicht, wenn man die Barbierstube verlassen hat, vor den Spiegel und befühlt sein Haupt, um zu sehen, wie die Haare abgeschnitten und der Bart geschoren ist? Soll man nun nicht auch, wenn man eine Vorlesung oder eine Schule verlassen hat, sogleich einen Blick auf sich werfen, um zu prüfen, ob die Seele etwas von dem Überflüssigen, das sie belästigte, abgelegt hat und dadurch erleichtert und beruhigt worden ist? Denn weder ein Bad, noch eine Rede kann von Nutzen sein, wenn sie nicht reinigen.

Es soll demnach der Jüngling nur dann an einer Rede Gefallen finden, wenn er daraus Nutzen ziehen kann, keineswegs aber soll er das Vergnügen bei dem, was er hört, als Endzweck sich setzen; er soll auch nicht glauben, er müsse aus der Schule des Philosophen gehen, vor Freude singend und frohlockend, noch soll er nach Salbe verlangen, wenn ein Bad oder Pflaster nöthig ist, sondern soll es mit Dank erkennen, wenn jemand gleichwie den Bienenstock durch Rauch, so die Seele durch scharfe Rede von der Finsternis und Stumpfheit, woran sie leidet, reinigt. Denn wenn auch der Redner das Angenehme und Gefällige nicht gänzlich im Vortrage vernachlässigen darf, so darf doch der junge Mensch darauf am wenigsten sehen, zumal am Anfange. Nachher kann man wohl, gleichwie man beim Trinken, wenn der Durst gestillt ist, die künstliche Arbeit des Bechers von allen Seiten betrachtet, ihm, wenn er hinreichend die Lehre gefaſst hat, zur Erholung verstatten, auch darauf sein Augenmerk zu richten, ob der Vortrag geschmückt und schön ist. Wer aber gleich von Anfang an sich nicht streng an die Sache hält, sondern dahin seine Forderung stellt, daſs der Ausdruck attisch und fein sei, der gleicht dem, der eine Arznei nicht nehmen will, wenn nicht das Gefäß aus Thon von Kolias in Attika verfertigt ist, und dem, der im Winter keinen Mantel tragen will, wenn er nicht aus Wolle von attischen Schafen ist, sondern lieber unthätig und unbeweglich da sitzt in dem dünnen und abgetragenen Gewande einer Rede des Lysias. Denn solche Schwächen erzeugen in den Schulen nicht bloß einen großen Mangel an gesunden Verstande und guter Gesinnung, sondern auch viel Spitzfindigkeit und Geschwätzigkeit, indem die jungen Leute weder an das Leben noch an die Handlungsweise und die politischen Gesinnungen eines Philosophen sich halten, sondern bloß Redensarten, Worte und einen schönen Vortrag loben ohne zu wissen oder prüfen zu wollen, ob das, was vorgetragen wird, nützlich oder unnütz, nothwendig oder wichtig und überflüssig ist.

2. Die Erziehung bei den Römern.

„Das Leben bei den Römern hatte eine entſchieden praktiſche Richtung; es wurde durch Rückſichten der Nothwendigkeit, der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit geleitet. Die Idealität der Athenienſer, die ungebrochene Heiterkeit des Lebens, die harmoniſche Menſchenbildung um ihrer ſelbſt willen, das freie Spiel und die allſeitige Entwickelung zur Schönheit und perſönlichen Vollendung war dem römiſchen Volksgeiſte fremd. Er kannte weder eine freie Gymnaſtik, noch eine rein muſikaliſche Bildung; die Ausgeſtaltung des Leibes und Geiſtes war ihm nicht Selbſtzweck, ſondern nur Mittel zum Erwerb, zur Arbeit, zum Staats- und Kriegsdienſt, zur Führung eines achtbaren Lebens, zur Erlangung von Anſehen und Ehrenſtellen. Was man auf dem Standpunkte des nüchternen Verſtandes nicht als nützlich erkannte, unterblieb, und was als nützlich erſchien, betrieb man nur innerhalb der Grenzen und nach der Methode der Nützlichkeit. Daher erblickte der Römer im Landbau, im Handwerk, im Kriegsdienſt und im Schwimmen hinlängliche Gelegenheit zur Leibesübung, und die Kunſt ſchätzte er nur wegen ihrer Brauchbarkeit, nicht wegen ihrer Schönheit, ſie muſste für die Bedürfniſſe des Privatlebens, des Staates und des Cultus arbeiten, aber ihre äſthetiſche Selbſtändigkeit, ihr freies Walten im Reiche der Phantaſie war nicht anerkannt. Ähnlich verhielt es ſich mit der Wiſſenſchaft; ſie wurde betrieben, ſo weit ſie praktiſch war: die Rechtskunde und die vaterländiſche Geſchichte, weil ſie zur Regelung des bürgerlichen und politiſchen Lebens dienten, die Landwirtſchaftslehre, weil ſie einen gewinnreichen Betrieb der Naturproduction herbeiführte. Wer insbeſondere eine öffentliche Laufbahn einſchlagen wollte, befliſs ſich der Redekunſt, die in Rom eine große Rolle ſpielte. Die Moral der alten Römer zeichnete ſich zwar durch Reinheit und Tugend aus; frühzeitig wurde die Jugend an Gehorſam und Geſetzlichkeit, an Enthaltſamkeit und Selbſtbeherrſchung, an Thatkraft und Ausdauer, an Treue und Gerechtigkeit gewöhnt. Da aber die Römer, wie alle alten Völker, ſich nie zur rückhaltloſen Anerkennung der allgemeinen Menſchenrechte und Pflichten erhoben haben, ſo blieb ihre Tugend auf das Verhalten gegen ihre Mitbürger beſchränkt, und ihr Patriotismus geſtattete die Verletzung der Humanität. Sie ſahen

im römischen Bürger, nicht im Ideal des Menschen, das Ziel der Bildung. Ein Zug der Härte und Gewaltthätigkeit, eine unersättliche Eroberungssucht, eine stete Berechnung des materiellen Vortheiles geht durch ihre ganze Geschichte; sie dreht sich fortwährend um die äußern Güter des Lebens. Während aber Numa [1]) den Erwerb derselben auf redliche Arbeit gegründet hatte, suchten die späteren Römer müheloſen Gewinn und setzten zugleich die Genusssucht an die Stelle der altrömischen Enthaltsamkeit. Selbst ihre Religion verlor allmählich die Innerlichkeit und den sittlichen Ernst und wurde beim Volke ein bloßer Werkdienst, bei den Priestern ein Gewerbe, bei den Staatslenkern ein politisches Instrument. Kurz: der Geist des Numa wich allmählich aus allen Sphären des Lebens.

Als nun seit der Mitte des dritten Jahrhunderts v. Chr. griechische Cultur zu den Römern kam, erstiegen dieselben zwar nach und nach eine hohe Stufe der Bildung; allein abgesehen davon, dass ihre Wissenschaft und Kunst größtentheils von den Hellenen entlehnt, überdies fast nur ein Luxus der Vornehmen und Reichen war, hielt mit der geistigen und ästhetischen Entwickelung das Sittenverderben gleichen Schritt. Die Römer eigneten sich mit der fremden Cultur zugleich fremde Laster an und beschleunigten dadurch ihren sittlichen und politischen Verfall: ein Verhältnis, das überall wiederkehrt, wo sich ein minder gebildetes Volk ein höher gebildetes, aber schon entartetes zum Lehrmeister erwählt." (Dittes, Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. S. 63 ff.)

Die Erziehung der Jugend in der altrömischen Zeit würde an die spartanische erinnern, wenn in ersterer nicht die Familienerziehung vorgewaltet hätte. Der hochgeachteten römischen Mutter fiel der größte Theil der Jugenderziehung zu, und mit welchem Stolz sie in der Mitte ihrer Kinder stand, bezeugt das Wort der edlen Cornelia, die einer mit kostbarem Geschmeide prahlenden Fremden im Hinweis auf ihre Kinder entgegnete: „Und dies ist mein Schmuck!"

Was die Betheiligung des Vaters an dem Werk der Erziehung betraf, so unterwies er den Sohn in den zum praktischen Leben

[1]) Numa Pompilius nimmt in der römischen Geschichte ungefähr dieselbe Stelle ein wie Lykurg in der spartanischen.

nothwendigen Kenntniſſen und in den beſonders für den Kriegsdienſt vorbereitenden körperlichen Übungen. In den älteren Zeiten nahmen die Väter ihre kleinen Söhne ſogar mit in die Senatsverſammlung. Später hat wohl ſelten ein römiſcher Vater dieſe edle von den Vorfahren überkommene Sorgfalt bewieſen, wie es von Cato und Cicero erzählt wird: an die Stelle des Vaters war der griechiſche Sclave als Lehrer getreten. Die väterliche Gewalt war nach römiſcher Sitte ſo unbeſchränkt, daſs Leben und Freiheit des Sohnes in der Hand des Vaters ſtand. Der Conſul Manlius ließ ſeinen Sohn, der gegen den Befehl des Vaters mit dem Feinde gekämpft und ihn beſiegt hatte, zuerſt mit dem Siegeskranze krönen und darnach hinrichten.

So athmete wohl vielfach in der alten, ſtrengen Römerzeit das Recht des Vaters gegen den Sohn nicht den Geiſt der Liebe, aber aus jenem ſtrengen Sinne floſs die Achtung, die man vom Knaben und Jüngling nicht nur forderte, ſondern die man ihm auch erwies. „Achtung wurde dem Knaben gezollt.“

Während der Vater den heranwachſenden Sohn erzog, blieb die Tochter der Mutter überlaſſen und eignete ſich in dem beſtändigen Umgange mit ihr alle die weiblichen Tugenden an, welche die römiſche Frau zierten: ſtrenge Ehrbarkeit, Einfachheit, Beſonnenheit, Hochherzigkeit der Geſinnung und Sinn für Häuslichkeit.

Was das Haus durch das unmittelbare Beiſpiel zu thun übrig ließ, das ergänzte die ſtets neu angeregte Kraft der hiſtoriſchen Erinnerung. Durch die Erzählungen von der Einfachheit und Tugend der Vorfahren wurde die Jugend für das Edle und Gute begeiſtert und ein lebendiger Patriotismus erregt. So ward aus dem Knaben ein Jüngling, der ſich im Elternhauſe nicht nur Worte oder Lehren, ſondern durch das belebende Beiſpiel die Grundtugenden der alten Römer aneignete: Einfachheit, Enthaltſamkeit und Mäßigkeit.

Mit dem 16. Lebensjahre vertauſchte der Knabe unter großer Feierlichkeit die toga praetexta mit der toga virilis und hatte nun ein Probejahr zu beſtehen, in welchem er zum Zeichen ſeiner Beſcheidenheit den Arm in der Toga tragen, in Wahrheit aber durch ſein ganzes Verhalten den Beweis liefern muſste, daſs er zum Eintritt in das Leben würdig ſei. Sodann wurde er in das Lager gebracht und zum Kriegsdienſt vorbereitet, während er ſich in ſeinen Freiſtun-

den an das Gefolge eines tüchtigen Staatsmannes schloss und sich so in die Verhältnisse des öffentlichen Lebens tiefer einführen ließ.

Ein eigentlicher Unterricht in Schulen wurde bei den Römern bereits seit der Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. ertheilt. Es wurde Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt, und anschließend an die beiden erstgenannten Gegenstände wurden ältere Dichter und Schriftsteller erklärt. Außerdem wurden die Gesetze der 12 Tafeln auswendig gelernt und Übungen im Singen und im Vortrage von Denkreden auf die Thaten hervorragender Männer angestellt.

So war es in alter Zeit und blieb es so lange, bis Rom auf der Höhe seiner äußeren Entwickelung angelangt war. Als jedoch die Militärherrschaft, aus der das Kaiserreich hervorgieng, hereinbrach, als in der Folge die Römer in dem Genusse der Schätze unterjochter Völker schwelgten, verschwand mit der Einfachheit der Lebensweise die alte Zucht und Sitte; alle Schichten des Volkes, Vornehm und Gering, die Frauen wie die Männer wurden von der Entartung ergriffen.

In dieser traurigen Zeit wurde die Erziehung Fremden, zumeist griechischen Sclaven (Pädagogen), überlassen. Der Pädagoge war der stete Begleiter und Hüter des Kindes; er begleitete den Knaben zur Schule, gieng mit ihm ins Theater und war dessen steter Begleiter im Krieg und auf Reisen. Außer dem Pädagogen wurde in vornehmen Häusern wohl auch ein Lehrer gehalten, dessen Stellung im Hause um wenig besser war als die des Sclaven.

Je mehr das römische Bildungswesen schwand und einem fremden Platz machte, um so mehr eilte Rom seinem gänzlichen Untergange zu.

Die Religion der Römer.

Die Römer waren von tiefem religiösen Gefühl durchdrungen. Mit frommer Andacht brachten sie anfangs an einfachen Altären den Wesen ihres Glaubens Opfer; als aber nach innen und außen der Staat geordnet, reich und mächtig wurde, da genügte ihnen nicht mehr der Dienst an aufgemauertem Altar und in hölzernen Gotteshäusern, da erhoben sich großartige Tempel, in welchen Einzelne, oder bei festlicher Gelegenheit die Gemeinde durch Opfer und Gebete den Schutz der himmlischen Mächte erflehte. Sie glaubten, dass besonders drei Gottheiten ihnen mächtigen Schutz angedeihen ließen, nämlich: Quirinus, Jupiter und Mars, die Schirmherren der ganzen Bürgerschaft gegen alle Gefahren, gegen innere wie gegen äußere Feinde. Insbesondere war Quirinus

der Beſchützer der Bürgerſchaft, Jupiter, d. h. Himmelsvater, der über das ganze Land ſeine Wohlthaten ausbreitet, und Mars oder Mamers, der die Herden und Felder ſegnet und auch den Sieg gewinnen hilft. Drei angeſehene Prieſter, Flamines d. h. Zünder, waren dieſen Göttern geweiht. Sie mußten ihnen die Opfer darbringen oder anzünden. Sodann beſtand dem Mars, doch auch den andern Göttern zu Ehren, die Prieſterſchaft der zwölf Salier oder Tänzer, welche im Monat März mehrere Tage lang in ſeltſamen Aufzügen den höchſt anſtrengenden Waffentanz durch die Stadt aufführten. — Mars war auch Zauberer und Seher der Zukunft. In dieſer Eigenſchaft hatte er einſt menſchliche Geſtalt angenommen und war als König Picus (Specht) auf Erden umhergewandelt. Ferner ſtammen von ihm die Zwillinge Romulus und Remus, die er durch Specht und Wölfin, ihm geheiligte Thiere, pflegen und ernähren ließ. Indeſſen ſoll er ſich zugleich in Romulus als Vater Quirinus verkörpert haben, wie ſolches die Götter bei dem unter Donner und Blitz erfolgten Verſchwinden des Königs ſeinem Volke offenbarten.

Von dem höchſten Gotte Jupiter werden drei Verwandlungen oder Erſcheinungen auf Erden berichtet. Da erſchien aus dem fernen Oſten Recaranus, ein ſtarker Held, unter dem Hirtenvolke Latiums, bezwang den Räuber Cacus, brachte die geraubten Herden zurück und war der Beſchützer der Hirten und ihres Eigenthums. Er errichtete dem ſiegbringenden Jupiter am Fuße des aventiniſchen Berges einen ſehr großen Altar, wo er den Zehnten der Beute opferte und ſolche Opfer, ſo wie Speiſungen des Volkes anordnete. Als er wieder in die Ferne zog, erkannte man, daſs es der Gott ſelbſt geweſen ſei. Man hat dieſen Recaranus ſpäter Hercules genannt und mit dem griechiſchen Herakles für gleichbedeutend gehalten. —

Der Vater der Götter und Menſchen war auch der beſondere Beſchützer ſeines Latinervolkes. Daher, glaubte man ferner, ſei ein Ausfluſs ſeines Weſens, eine ſeiner göttlichen Kräfte in dem gefeierten König Latinus erſchienen und gleichzeitig in Äneas, dem Bringer der troiſchen Heiligthümer. Beide verſchwanden im Getümmel der Schlacht und empfiengen göttliche Verehrung, dieſer als Jupiter Indiges (einheimiſcher Gott), jener als Jupiter Latiaris.[1]) Zu Ehren des Schirmherrn von Latium wurden in ſeinem Tempel auf dem Albanerberg die großen latiniſchen Feſte gefeiert, zu welchen alle Obrigkeiten Roms und Latiums und eine große Volksmenge zuſammenſtrömten. Wir ſehen aus dieſer Darſtellung des Volksglaubens, wie ſehr ſich derſelbe von dem Glauben der Hellenen unterſchied, wie er ſich vielmehr der indiſchen Götterlehre annähert, die ſo viel von der Fleiſchwerdung zu erzählen weiß, während jene nur die Entſtehung der Heroen durch die Verbindung der Götter und Menſchen berichtet.

Außer dieſen genannten Weſen verehrte man beſonders den Janus, den Eröffner und Beſchließer aller Dinge, der an den irdiſchen Eingängen, wie an den Pforten des Himmels ſitzt, der Meer und Land aufſchließt und die Welt in ihren Angeln bewegt. Er blickt in die Vergangenheit zurück und vorwärts in die Zukunft und wurde daher ſtets mit zwei Geſichtern dargeſtellt.

---

[1]) oder Latialis; er war der Beſchützer des latiniſchen Bundes.

Von den Göttinnen, welche den Römern heilig waren, nennen wir nur Juno, die Himmelskönigin, und Vesta, die Bewahrerin des heiligen Herdfeuers in jedem Hause, so wie des Herdes der Stadt in einem Tempel auf dem Forum (Markte) zu Rom, wo Tag und Nacht ihr Feuer von den keuschen Händen der ihr geweihten Vestalinnen unterhalten wurde.

Die römische Götterlehre erblich bei ihrer Unbestimmtheit vor dem Glanze der hellenischen Dichtung. Man nahm diese in den Kreis der Vorstellungen auf. Namentlich fand der Dienst des licht- und heilbringenden Apollo schon frühe, schon unter den Königen in Rom, Eingang. Vielleicht gaben hiezu die sibyllinischen Bücher Veranlassung, welche man von Cumä [1]) in griechischer Sprache überkommen hatte. Gleichzeitig oder noch früher entstand die Verehrung der Artemis. Man erkannte in ihr die seit ältester Zeit verehrte Natur-, Wald- und Jagdgöttin Diana oder Jana, die weibliche Hälfte des Janus, und verschmolz sie mit der sabinischen Mondgöttin Luna, wie die Griechen Selene mit Artemis. Auf dem Aventinus in Rom stand ihr berühmter Tempel, den schon Servius Tullius als Bundesheiligthum für alle Latiner errichtet. Ein anderes Heiligthum hatte sie gemeinschaftlich mit ihrem Bruder Sol (Helios) in der Nähe des Circus, da man sie als Schirmherrin der Wagenlenker verehrte und selbst als Wagenlenkerin, die Rosse zügelnd, vorstellte. —

Über den Zustand der Seelen nach dem Tode waren die Vorstellungen gleichfalls unbestimmt. Man nahm eine unterirdische Schattenwelt an, wo die Manen (Seelen der Verstorbenen) in einem glücklichen Zustand verweilten. Die Manen guter, hochverdienter Menschen, zumal wenn man sie durch Opfer bei dem Begräbnis und am allgemeinen Todtenfeste [2]) gefeiert hatte, dachte man sich auch als schützende Genien ihres Hauses und ihrer Nachkommen und verehrte sie, wie die Penaten, die eigentlichen Schutzgötter am häuslichen Herde, der ihnen geweiht war. Wurden die Todtenfeierlichkeiten vernachlässigt, schweiften die Seelen als Lemuren (Spukgestalten) nächtlich umher, bis der betreffende Hausvater sie sühnte. Die Larven dagegen waren Quälgeister, welche Todte und Lebende beunruhigten.

Sie werden auch als die Manen der Verdammten dargestellt. In ihrer scheußlichsten Gestalt heißen sie Lamien, und als solche stellen sie neugebornen Kindern nach, um sie zu verschlingen. Es scheint dies eine Annäherung an etruskische Lehren. Noch mehr war solches der Fall bei der Todtenweihe in Zeiten der höchsten Gefahr, wenn sich z. B. der Feldherr eines wankenden Heeres den unterirdischen Göttern weihte und sofort im Kampfgewühle den Tod suchte und fand. Er erschien dann als siegbringender Schutzgeist seinen Waffenbrüdern und trug Schrecken und Entsetzen in die Reihen der Feinde.

(Dr. Wilh. Wägner.)

---

[1]) Griechische Colonialstadt in Campanien nördlich vom Vorgebirge Misenum, gegründet um 1050 v. Chr.

[2]) Feralien, eine Art Allerseelentag, am 21. Februar. Man brachte den verstorbenen Verwandten Sühnopfer und ehrte ihre Gräber.

Berühmte römiſche Pädagogen.

Erſt in jener Zeit, als die geſunden Grundſätze altrömiſcher Erziehung aus dem Volksgeiſte gewichen waren, wurde das Erziehungsweſen bei den Römern Gegenſtand des Nachdenkens. Zu jenen Schriftſtellern, die im Hinweis auf die hereinbrechende Entartung in Rom ſich mit dem Erziehungsgedanken beſchäftigten, gehört

1. Seneca (geb. 2 n. Chr. in Corduba in Spanien).

Er erwarb ſich in Rom eine hohe philoſophiſche Bildung und war der Lehrer des nachmaligen Kaiſers Nero. In ſeinem ſpäteren Alter zog er ſich ins Privatleben zurück, wurde jedoch in einen Proceſs verwickelt, in Folge deſſen er ſich auf Befehl Neros (65 n. Chr.) ſelber den Tod geben muſste.

Können wir auch Charakter und Gemüth Senecas nicht bewundern, ſo gehört er doch zu den bedeutendſten Männern ſeiner Zeit, der inmitten der Sittenverderbnis die Tugend pries und in ſeinen Schriften wertvolle Gedanken über Erziehung und Unterricht niederlegte. Nach ſeiner Anſchauung iſt der Menſch zum Betrachten und Handeln beſtimmt, und die Aufgabe der Erziehung iſt, ihn für beides zu befähigen; deshalb iſt der Geiſt wie der Leib ſorgfältig zu bilden. (Aus der Bemerkung Senecas, daſs beim Lehren der Unterrichtende ſelbſt lerne, iſt das bekannte Docendo discimus entſtanden.)

„So lange das jugendliche Gemüth noch keine ſittliche Stärke gewonnen hat, ſoll es von dem Umgange mit der Welt möglichſt fern gehalten werden, weil ihre Gebrechen die Unerfahrenen anſtecken.

Ebenſo ſollen Kinder Schauſpielen nicht beiwohnen, wo ſich unter ſchlüpfriger Darſtellung die Laſter am leichteſten einſchleichen.

Jünglinge müſſen ſich öfter einem beſchauenden Leben hingeben.

Mit dem Körper ſoll man etwas ſtreng verfahren, damit er dem Geiſt nicht widerſpenſtig werde.

Gut iſt es, wenn junge Leute ſich einen edlen Mann zum Vorbilde wählen.

Aber auch in der Einſamkeit, die ſonſt eine Verführerin zum Böſen wird, dürfen junge Leute nicht zu lange weilen.

Man ſoll nicht unterlaſſen den Fehlenden die Wahrheit zu ſagen. Denn Erkenntnis ſeiner Fehler iſt der Anfang zur Beſſerung.

Auch wo die Wahrheit keinen Eingang zu finden ſcheint, ſchlagen die Herzen oft in ſich.

Für edle Seelen iſt Arbeit — Nahrung.

Es ist nicht genug, seine Bildung begonnen zu haben, man muss sie auch fortsetzen.

Es ist besser, wenn ein junger Mensch ernsthaft, als wenn er lustig und in großen Gesellschaften beliebt ist.

Denn wie der Wein, welcher jung herbe ist, später einen angenehmen Geschmack bekömmt, der aber, welcher anfangs süß, einen herben, so ist es auch mit jungen Leuten.

Edle Gemüther lassen sich leicht zum Edlen wecken.

Nicht auf die Zahl, sondern die Trefflichkeit der Bücher kömmt es an, die jemand liest.

Um der Schwachheit der Kinder zu Hilfe zu kommen, soll man oft in Gleichnissen reden.

Man bestrebe sich den verderbten Willen zu bessern.

Man soll ebensowohl den Geist als den Leib üben.

Sollen Lehren der Weisheit und Tugend im Herzen einen guten Boden finden, so muss in demselben zuvor Wahn und Irrthum vertrieben und Verstandesbildung bewirkt werden.

Das Gute bei dem Menschen ist nicht eher anzutreffen, bis die Vernunft sich bei ihm ausgebildet hat."

„Es gibt keine größere Wohlthat als die, welche Eltern ihren Kindern erweisen.

Jedoch gleich wie der Landmann die ausgestreute Saat wieder vernichtet, wenn er auf dieselbe keinen Fleiß mehr wendet, so sind alle elterlichen Liebeserweisungen umsonst, wenn dieselben sich bloß auf das Kindesalter erstrecken und nicht lange Nahrung geben."

„Je jünger jemand ist, desto leichter kann er sittlich veredelt werden, denn die Tugend ist ihrem Wesen nach dem Menschen natürlich, das Laster aber fremd."

„Durch die Kenntnis der Geschichte legt der Mensch seinem Leben die Lebensalter zu, welche die Menschen vor ihm lebten."

„Bei der Lectüre kömmt es, wie bei allen geistigen Beschäftigungen, darauf an, in welcher Weise man sie betreibt.

Die Vorschrift: Lass dich nicht zu sehr versplittern! kann hiebei nicht genug beachtet werden.

Nirgend ist, wer überall ist.

Die Lectüre darf nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn die Früchte derselben im Geiste haften bleiben sollen.

Nichts steht ja der Gesundheit feindseliger entgegen, als ein zu häufiger Wechsel der Heilmittel, indem dabei eine Wunde nie vernarbt, wie ja auch die Pflanze, die zu oft versetzt wird, nie kräftig erstarkt.

Die irren ſehr, welche dadurch ihre Bildung zu fördern vermeinen, daſs ſie ſo viel als möglich leſen.

Dadurch wird das Ziel um ſo mehr verfehlt, als die Menge der Bücher den Geiſt nur zerſtreut.

Deshalb ſoll man ſich inſonderheit nur an die beſten Schriftſteller halten und aus denſelben täglich eine Lehre ziehen."

2. **Quintilian** (geb. 35 n. Chr. zu Calaguris in Spanien).

Gleich Seneca erwarb er ſich in Rom eine höhere, namentlich rhetoriſche Bildung. Er wurde, nachdem er eine Zeitlang als Lehrer in ſeiner Heimat gewirkt hatte, vom Kaiſer Veſpaſian als Lehrer der Redekunſt in Rom angeſtellt. Seine Anſichten über Erziehung ſind in ſeinem Hauptwerke über Bildung zur Redekunſt enthalten. Er verlangt, daſs die geiſtige Bildung des Kindes mit dem früheſten Alter beginne, daſs der Unterricht durch das Spiel gefördert, und daſs der Zögling von vornherein an eine gute Ausſprache gewöhnt werde. Die körperliche Züchtigung verwirft er und redet der öffentlichen Erziehung, gegenüber der Privaterziehung, das Wort. Obenan ſteht ihm die Erziehung zur Rechtſchaffenheit, und die Untüchtigkeit der Menſchen führt er mehr auf eine mangelhafte Erziehung als auf geringe Begabung zurück.

„Die Hofmeiſter, wünſchte ich in erſter Linie, ſollten ganz unterichtet ſein, oder aber wiſſen, daſs ſie es nicht ſind. Denn nichts Schlimmeres kann es für die geben, welche einen Schritt über den erſten Unterricht hinaus gethan haben, als daſs ſie eine falſche Meinung von ihrem Wiſſen gefaſst haben. Denn ſie weichen nur ungern den wirklich erfahrenen Pädagogen und gewiſſermaßen geſtützt auf den Rechtsgrund ihrer Stellung, in der ſich dieſe Menſchenclaſſe meiſtens ſpreizt, werden ſie herrſchſüchtig und bisweilen grauſam und lehren ihre eigene Thorheit. Und dieſe ihre Unwiſſenheit ſchadet auch dem Charakter. So hat ja der Hofmeiſter Alexanders, Leonidas, ihm einiges Fehlerhafte beigebracht, das an dieſem, auch als er erwachſen und der große König war, von ſeinem Jugendunterricht haften blieb.

Es erhebt ſich die Frage, ob es nützlicher ſei, zu Haus und in den vier Wänden den Knaben lernen zu laſſen, oder ihn einer beſuchten Schule und öffentlichen Lehrern zu übergeben. Die, welche gegen das letztere ſind, haben zwei Gründe: erſtens weil ſie mehr für gute Sitten ſorgen und darum von einer Schar gleichalteriger Knaben nichts wiſſen wollen, weil dieſe leicht auf allerlei ſchlechte Streiche verfallen; zweitens weil jeder Lehrer ſeine Zeit ausgiebiger auf einen verwenden wird, als wenn er ſie auf mehrere vertheilen muſs.

Was das zweite betrifft, so hindert nichts, dass jener Eine doch beständig um den ist, der in der Schule unterrichtet wird. Aber wenn es auch nicht möglich wäre beides zu verbinden, so würde ich doch die Öffentlichkeit und anständigen Umgang der Abgeschlossenheit und dem Alleinsein vorziehen. Denn gerade der Tüchtigste freut sich über die große Zahl und fühlt sich einem größeren Kreise gewachsen. Die jüngeren dagegen schließen sich in dem Bewusstsein ihrer Schwäche meist lieber den einzelnen an und verschmähen es nicht einen Hofmeister anzunehmen. Allein gesetzt, Einfluss oder Freundschaft oder Geld ermögliche es einem, einen hochgelehrten, unvergleichlichen Lehrer in sein Haus zu bekommen: so würde dieser doch nicht ganz seine Zeit einem Einzelnen widmen können. Oder kann die Aufmerksamkeit des Schülers so gespannt sein, dass sie nicht, wie das Sehen, durch beständiges Hinschauen ermüde. Beim Schreiben, Auswendiglernen, Nachdenken hat der Lehrer nichts zu thun; im Gegentheil bei diesen Beschäftigungen stört die Dazwischenkunft eines andern. Auch bei der Lectüre ist nicht durchaus und immer eine Führung oder Erklärung nothwendig. Also ist es nur eine kleine Zeit, in der die Arbeit für den ganzen Tag so zu sagen geordnet wird. Kann also nicht, was jedem Einzelnen mitzutheilen ist, an mehrere zugleich gelangen? Das meiste ist ja gerade der Art, dass es durch die Stimme eines Einzigen auf einmal allen mitgetheilt werden kann. Denn es ist nicht wie bei einer Mahlzeit, dass die Stimme des Lehrers für mehrere weniger ausreicht; sondern wie die Sonne spendet sie allenthalben dasselbe Licht und dieselbe Wärme.

Ich weiß von meiner Schulzeit her, dass es eine nützliche Einrichtung meiner Lehrer war, wenn sie die Knaben in Classen vertheilt hatten, die Location nach den Leistungen festzustellen. Und je nach seinen Fortschritten declamierte jeder von einem obern oder unteren Platze aus. So entstand unter uns ein gewaltiges Ringen um die Palme. Der erste zu sein in der Classe, das war vollends herrlich. Und darüber wurde nicht nur *einmal* entschieden. Jedesmal der dreißigste Tag gab dem Besiegten aufs neue Gelegenheit zum Wettkampf. So erlahmte der obere nicht durch seinen Erfolg, und der Schmerz reizte den Besiegten. Ich möchte behaupten, das habe uns mehr zum Lernen angefeuert, als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht der Hofmeister, die Gelübde der Eltern.

Dass *die Schüler geschlagen werden*, wünsche ich nicht, wiewohl es allgemein üblich ist: fürs erste weil es häßlich und sclavisch ist und ein Unrecht jedenfalls; sodann, weil der, der so wenig Ehre hat, dass er durch Tadel nicht gebessert wird, auch Schlägen gegenüber sich verhärten wird, wie ja eben die schlechtesten Sclaven; endlich weil es dieser Züchtigung nicht bedarf, wenn beim Lernen beständige Aufsicht geübt wird. Jetzt freilich scheint die Nachläßigkeit der Hofmeister dadurch gut gemacht zu werden, dass die Knaben statt gezwungen zu werden zum Rechtthun, bestraft werden, wenn sie es nicht thun.

Und endlich, wenn die Hofmeister und Lehrer nicht sorgfältig nach ihrem Charakter ausgewählt werden, so wage ich gar nicht zu sagen, zu welchen Schändlichkeiten verworfene Menschen oft dieses Recht zu schlagen missbrauchen, und was für Gelegenheit die Furcht der Ärmsten auch anderen bisweilen gibt.

Der Lehrer faſſe vor allem ein väterliches Herz zu ſeinen Schülern und betrachte ſich als Stellvertreter derer, von denen ihm die Kinder anvertraut wurden. Er ſelbſt habe keine Laſter. Sein Ernſt ſei nicht finſter, daſs kein Hals, ſeine Heiterkeit nicht ausgelaſſen, daſs keine Verachtung Platz greife. Am liebſten unterhalte er ſich vom Guten und Rechten. Denn je öfter er dazu auffordert, deſto ſeltener wird er ſtrafen müſſen. Er ſei nicht jähzornig, verſchweige aber auch nicht, was der Beſſerung bedarf. Er ſei einfach im Unterricht, ausdauernd, mehr beharrlich als maßlos. Auf Fragen antworte er genau; ſolche, die nicht fragen, muſs er erſt zu ſprechen auffordern. Beim Lob der Schüler nicht zu karg und nicht ausſchweifend; denn jenes ruft Überdruſs an der Anſtrengung hervor, das andere Sicherheit. Beim Verbeſſern des Mangelhaften ſei er nicht herb und laſſe ſich vor allem nicht zu Schimpfworten hinreißen. Denn das ſchreckt viele von dem geſteckten Ziele ihrer Studien ab, weil manche ſchmähen, als ob ſie die Schüler haſsten. Er ſage täglich etwas, ja vieles, was die Schüler mit ſich tragen können. Denn wenn er noch ſo viele nachahmenswerte Beiſpiele aus der Lectüre bietet, ſo währt doch das lebendige Wort beſſer, vor allem das Wort eines Lehrers, den die Schüler lieben und verehren. Es läſst ſich gar kaum ſagen, wie viel lieber wir die nachahmen, die wir gerne haben.

Die Schüler ermahne ich, ihre Lehrer nicht weniger als die Studien ſelbſt zu lieben, und zu glauben, daſs ſie ihre Eltern zwar nicht im wörtlichen, aber im geiſtigen Sinne ſind. Dieſe Pietät trägt zum Lernen weſentlich bei. Denn ſo werden ſie gerne hören, den Worten des Lehrers glauben und ihm ähnlich werden wollen; und ſo werden ſie auch gern und freudig in die Schule kommen. Über den Tadel werden ſie nicht erbittert, über das Lob werden ſie ſich freuen. Durch ihren Eifer werden ſie es zu verdienen ſuchen, dem Lehrer möglichſt lieb zu werden. Denn wie es deſſen Pflicht iſt zu lehren, ſo iſt es ihre Pflicht ſich gelehrig zu zeigen. Sonſt wird das eine ohne das andere nichts ausrichten. Und wie man vergeblich Samen ausſtreut, wenn nicht ein zuvor aufgelockertes Erdreich ihn ſchützend aufnimmt, ſo kann die Beredſamkeit nicht erzielt werden, wenn nicht der Gebende und der Empfangende einträchtig zuſammen arbeiten."

3. Die Erziehung bei den alten Deutſchen. *)

a) Der Volkscharakter der Germanen im allgemeinen.

Die alten Deutſchen, ein kräftiges, bildungsfähiges Kernvolk, hatten ſchon vor ungefähr zweitauſend Jahren ihre jetzige Heimſtätte inne. Ihre urſprüngliche Heimat war vermuthlich die Gegend um den Kaukaſus und um den kaſpiſchen See. Deutſchland war in der Zeit, als es die Römer kennen lernten, von ungeheuren Wäldern durchzogen, in welchen der Auerochſe und das Renthier, der Bär und der Wolf hausten.

*) Vergl. Dr. A. Weber. Die Geſchichte der Volkspädagogik und der Kleinkindererziehung S. 1 ff.

Dieses Land, in dem die Bewohner nicht verweichlichen konnten, barg in der That einfache und anspruchslose Menschen, welche jedoch der Cultur zugänglich waren. „Sie glichen nicht eichelfressenden Halbmenschen, deren Sprache nur ein rauhes Schnarren und Krächzen, ohne gehörige Articulation, deren Poesie ein wildes Gepolter von Halbwörtern und deren Gesang ein Gekrächze schreiender Raubvögel oder rohes Gebrüll gewesen sein soll, wie einige römische Schriftsteller behaupten." (Vilmar.)

Die alten Deutschen waren ein Volk, das körperlich wie geistig gleich ausgezeichnet beanlangt war. Ihre Körpergröße ragte weit über die der Römer hinaus. Sie erschienen letzteren als ein hünenhaftes Geschlecht, schreckhaft in ihrer ganzen Erscheinung.

Das Leben der alten Deutschen verlief zwischen Jagd, Kampf und Krieg. Mit Wölfen und Bären kämpfen war ihre tägliche Beschäftigung, neben welcher sie sich im Waffenhandwerk des Krieges übten. Die edelsten Helden schmiedeten sich die Waffen selbst, und schon in den ältesten Zeiten fehlt es nicht an kunstvollen Rüstungen und Schilden. Brautleute beschenkten sich gegenseitig bei der Hochzeit mit Waffen, denn auch das Weib verstand es, sie zu führen. Gab es keine Veranlassung eigene Feinde abzuwehren, so half man anderen, man nahm Kriegsdienste. Die Stunden der Erholung wurden dem Würfelspiel und dem Trunke gewidmet. Bier und Meth waren die Lieblingsgetränke. Bei festlichen Gelagen lauschte man wohl auch den Liedern der Sänger; denn der Deutsche hörte gern, wenn die Thaten der Helden gepriesen wurden; mit Gesang zog er in die Schlacht.

Deutsche Treue und Biederkeit, Großmuth gegen die Schwachen, Vaterlandsliebe, Gastfreundschaft, Achtung gegen das weibliche Geschlecht, in welchem man etwas Höheres, ja Heiliges und Prophetisches verehrte, rühmt man ihnen nach.

Die Verehrung der Götter war einfach und würdig. Nach heiligen Eichenhainen oder Heiden wallfahrtete das Volk, und hier opferte der Oberpriester im Namen des Volkes. Die germanische Götterlehre hatte an die Spitze aller Göttergestalten eine Personification des rastlos jagenden, siegenden und todverachtenden Heldengeistes, den Wuotan gestellt; damit ist der ungebrochene, gottbewegte persönliche Heldensinn zum höchsten Gegenstande der Vereh-

rung und des ſittlichen Strebens gemacht, dem in Walhalla, dem Aufenthalt aller verſtorbenen Tapfern, Vergeltung zutheil wird.

b) Das Familienleben der alten Deutſchen.

Bei den alten Deutſchen waren alle Bedingungen für ein wirkliches Familienleben gegeben. Das weibliche Geſchlecht erfreute ſich hoher Verehrung, und wie es dem Sohne, wenn er mannhaft und wehrhaft geworden war, überlaſſen blieb, ſich eine Frau auszuwählen, ſo wurde auch die Neigung der Tochter bei ihrer Verehlichung berückſichtigt. Das Band der Ehe war durch Geſetz und Volksſitte geheiligt. Vielweiberei widerſtrebte der Reinheit deutſcher Sitte.

Die Neuvermählte wurde Herrin des Hauſes und Vorſteherin des geſammten Hausweſens. Sie beaufſichtigte die Knechte und Mägde, vertheilte die Arbeit unter ſie, ſorgte für die Nahrung der Geſammtfamilie durch Ackerbau und Viehzucht, bereitete Speiſen, Kleidung, Gefäße zu, und was ſonſt noch nöthig war. Die Frauen waren aber auch in Leibesübungen gewandt. Wir finden ſie namentlich bei größeren Wanderungen als Kriegsgefährtinnen des Mannes und als muthvolle Vertheidigerinnen der Wagenburg. Sie waren zugleich die Heilkundigen und Ärzte, wenn Mann oder Sohn Verwundungen erhalten hatten.

Als äußeres Zeichen der Hausfrau galt, daſs ſie das Haar nicht mehr loſe, ſondern in Knoten zurückgeſchlagen und um das Haupt gebunden trug, und daſs ſie die Schlüſſel verwahrte. Sie hiengen am Gürtel, und durch die Ablieferung derſelben gab die Frau ihre Rechte auf. Bei der Scheidung muſste ſie dem Manne dieſelben zurückgeben. Witwen giengen eine zweite Ehe nicht ein; nicht ſelten kam es vor, daſs ſich die Witwe mit der Leiche des Gatten auf dem Scheiterhaufen verbrennen ließ.

Frei und unabhängig war der Hausherr. In ſeinem Schutze ſtanden Frau, Schweſter und Kinder. Frauen waren von der Regierung über Land und Leute völlig ausgeſchloſſen. Sie waren weder Eideshelfer noch Zeugen. Das Erbrecht war allen Weibern verſagt oder beſchränkt. Entweder hatten ſie an die zu vererbenden Güter gar kein Anrecht, oder erbten ſie nach den Männern oder neben ihnen geringere Quoten. So erhielt das Weib nach den früheren nordiſchen Geſetzen gar nichts, in den ſpätern nur halb ſo

viel von der Erbschaft als der Mann. Hinterließ der Vater Sohn und Tochter, so erhielt der erstere zwei Drittel, letztere ein Drittel des Vermögens. Waren ein Sohn und zwei Töchter zurückgeblieben, so erbten die Schwestern die eine Hälfte und der Bruder die andere.

Das neugeborene Kind wurde höher geachtet, wenn es ein Knabe, geringer, wenn es ein Mädchen war. Als wichtiger Punkt bei der Geburt eines Kindes galt dessen Lebensfähigkeit, und als Zeichen derselben das Aufschlagen der Augen, das Besehen und Beschreien der vier Wände.

Das erste und älteste Recht des Vaters äußerte sich gleich bei der Geburt des Kindes. Er konnte es aufnehmen oder aussetzen. Das Neugeborne lag auf dem Boden, bis sich der Vater erklärte, ob er es leben lassen wolle oder nicht. Im ersten Falle nahm er das Kind auf oder hieß es aufheben, und nun erst wurde es mit Wasser besprengt und ihm ein Name gegeben. Wollte er aber den Ankömmling nicht aufnehmen, so hieß er ihn aussetzen. Letzteres geschah häufig bei Mädchen. Diese Sitte war zur Zeit des Heidenthums nicht bloß bei den Deutschen, sondern in früherer Zeit auch bei den Römern, Griechen und Morgenländern rechtlich. Sie bestand nach den Volkssagen darin, dass das Kind in den Wald unter einen Baum, oder in eine Kiste, welche auf dem Wasser schwamm, gebracht wurde. Nicht selten kam es etwas später vor, dass Mütter ihre Kinder vor die Kirchthüre legten, damit möglicher Weise jemand sich ihrer erbarme. Die Aussetzung musste aber geschehen, noch ehe sich das Kind ein Recht auf das Leben erworben hatte, sonst galt sie für Mord. Der Aussetzling durfte noch gar nichts genossen haben. Der Genuss eines Tropfens Milch oder Honig (Milch und Honig galten für die erste und zugleich heilige Speise) sicherte ihm sein Leben. Als Zeichen der Befolgung dieses Gesetzes pflegte man neben den Aussetzling etwas Salz zu legen. Dies Gebot ließ bei großer Armuth oder bei Hungersnoth eine Ausnahme zu. In diesem Falle machte weder die Sitte des Alterthums den Eltern Vorwürfe, noch verhängte das Gesetz Strafe über dieselben.

Zur Entschuldigung des Gesagten bringt Grimm (Rechtsalterthümer 456) Folgendes bei: Einmal lag darin keine nothwendige Tödtung. Es wurde dem Zufall überlassen, ob sich ein anderer des Findlings erbarmen und ihn aufnehmen wollte, wie in den Sagen

ſehr oft erzählt wird, dann pflegten Gründe nicht zu fehlen, welche damals für triftig galten. Man hielt es für Unrecht, miſsgeſtaltete, krüppelhafte, ſchwächliche Kinder, oder ſolche, welche kein vorwurfsloſes, freies Leben führen durften, aufzuziehen. Fernere Gründe der Ausſetzung waren, wenn das Kind an einem unglücklichen Tage zur Welt kam, oder Unheil von ſeiner Geburt geweisſagt worden war; endlich große Armuth, welche den Eltern keine Ausſicht bot, das Kind zu ernähren, während es ſein Finder wahrſcheinlich aufbringen würde. Der Findling gieng, rechtlich betrachtet, ganz in die Gewalt des Aufnehmenden über; die Eltern waren, ſo lange Ausſetzung erlaubt blieb, weder berechtigt noch verbunden ihn zurückzunehmen.

Das Chriſtenthum erklärte zwar die Ausſetzung für heidniſch und unerlaubt, aber die feſtgewurzelte Sitte dauerte über die älteſte Zeit hinaus bis in das Jahr Tauſend und noch weiter.

Der Vater konnte aber auch ſeine Kinder, Knaben bis zur erreichten Mündigkeit, und Mädchen, ſo lange ſie unverheiratet waren, verkaufen, und zwar ſo, daſs ſie wieder Unfreie wurden, oder ohne Beeinträchtigung des Standes in eine andere Familie übergiengen. Zum Verkauf in Knechtſchaft waren bei einmal aufgenommenen, d. h. nicht ausgeſetzten Kindern, dringende Beweggründe erforderlich. So gaben z. B. die alten Frieſen Weiber und Kinder den Römern als Ware hin, um den auferlegten Tribut zu leiſten.

Unechte Kinder ſtanden weder in der wahren väterlichen Gewalt, noch genoſſen ſie volles Erbrecht. Sie konnten aber durch eine beſondere feierliche Handlung in die Familie aufgenommen werden. Als Symbol galt ein Schuh, ein Mantel oder Knieſetzung, welch letztere auch bei der Aufnahme der Frau in die Gewalt des Mannes vorkam. Das Symbol des Schuhes kam im altnordiſchen Recht bei der Adoption und Legitimation vor. Der Vater muſste ein Mahl anſtellen, einen dreijährigen Ochſen ſchlachten, deſſen rechtem Hinterfuß die Haut ablöſen und daraus einen Schuh fertigen. Dieſen Schuh zog er zuerſt an; nach ihm der adoptierte Sohn und zuletzt die Erben und Freunde. Die Adoption gieng auch vor ſich, indem die Kinder nur unter den Mantel, als Zeichen des Schutzes, genommen wurden. Bei den Gothen, Franken und Langobarden galt als Symbol der Annahme an Kindesſtatt das Abſchneiden des Haupthaares, bei Erwachſenen das des Bartes. Eine alte Sitte

scheint auch die gewesen zu sein, dass das fremde Kind, welches an Kindesstatt angenommen wurde, von dem Familienvater auf die Hände genommen wurde.

Wie dem Heidenthum das Leben nichts ohne Gesundheit des Leibes und den vollen Gebrauch aller Glieder schien, so galt es nicht allein für recht, schwächliche Kinder auszusetzen, unheilbare Kranke durch den Tod von ihrer Qual zu erledigen, sondern es folgte daraus weiter mit Nothwendigkeit eine Geringschätzung des gebrechlichen Alters, die uns noch barbarischer erscheinen müsste, wenn sich nicht ergäbe, dass sie mit dem Willen und der Sinnesart der Greise selbst, die als Opfer fielen, übereinstimmte. Es war ihnen erwünscht, im Bewusstsein letzter Kraft, ehe Siechthum nahete, zu sterben.

Seit der Einführung des Christenthums kennt die deutsche Geschichte kein nachweisbares Beispiel dieser Art mehr. Der Vater ließ sich gleichsam bei Lebzeiten beerben, er trat den Kindern sein Vermögen ab und zog sich in eine Ecke am Herd, in ein enges Stübchen zurück, in welchem er seine letzten Tage verlebte. Den freien Brand, eine Leibzucht, eine Pfründe hatte er sich vorbehalten. —

Die erste Erziehung der Kleinen war ganz der Mutter anheim gegeben. Sobald das Kind als Familienglied aufgenommen war, wurde es in kaltes Wasser getaucht und überhaupt an das rauhe Klima und an harte Lebensweise gewöhnt. Verweichlichung konnte bei einem Volke nicht stattfinden, welches Kriegsruhm für das höchste Ziel des Lebens, Kraft und Gesundheit für das Glück desselben hielt. Die Mutter säugte und pflegte das Kind und überließ es nicht einer Magd oder Amme. An der Mutter war es, die sittlichen Gefühle in den Kindern zu wecken und Ehrfurcht für die Götter einzuflößen. Die Erzählungen des von der Jagd oder aus dem Kriege heimkehrenden Vaters am Herdfeuer, die Lieder der gastlich versammelten Verwandten und die heimatlichen Sagen mussten früh bei der Jugend das Streben nach Ruhm und Auszeichnung erwecken.

An Spielzeug scheint es den jungen Germanen nicht gefehlt zu haben. Es fanden sich nicht selten in den Grabhügeln geschlossene Fläschchen von gebranntem Thon mit Ösen, um ein Band daran befestigen zu können. In ihrem Innern befanden sich Steinchen und Sandkörner, auch waren sie mit Schallöchern versehen, ähnlich den Klappern, welche noch jetzt von den Landleuten auf dem Töpfer-

markte gekauft werden. Es weiſen wohl auch wahrſcheinlich viele von den kleinen Näpfchen, Schälchen und Fläſchchen, die man ebenfalls in den Gräbern findet, auf die altdeutſche Kinderſtube hin.

Je mehr die Jugend heranreifte, deſto ernſthafter und ſtrenger wurden die Spiele. Während der Vater die Söhne mit den von ihm ſelbſt bereiteten Waffen bekannt machte und ſie in deren Gebrauch unterrichtete, lag es der Mutter auch in ſpäterer Zeit ob, die Mädchen zu beſchäftigen und mit dem einſt für ſie Nützlichen und Nothwendigen bekannt zu machen. Die männliche Jugend lernte ſchwimmen, wie ſie ſich auch bei rauhem Wetter im Fluſſe zu baden hatte, übte ſich im Werfen mit der Lanze, im Schießen mit Bogen und Pfeil, mit Steineſchleudern, im Schnellaufe, im Ringen, Reiten und Rudern.

Gemeiniglich wurden die Knaben mit dem ſiebenten Jahre aus der Obhut der Frauen genommen und kamen in die Hände der Männer. Gewiſſe Rechtsvortheile waren bald mit dieſem Lebensjahre, bald mit einem früheren, bald mit einem ſpäteren verbunden. So hatte das Kind gewiſſe Rechte, ſobald es eine brennende Lampe auszublaſen vermochte. Auch wurde eine der Mündigkeit vorausgehende entſprechende Zurechnungsfähigkeit angenommen, die ungefähr in das ſiebente Jahr fiel. Die Zurechnung einer That von Seite der Jugend wurde auf folgende Art geprüft: es wurde dem Kinde ein Apfel und ein Geldſtück gereicht; griff es nach dem Apfel, ſo konnte ihm ſeine That nicht zugerechnet werden. Die volle Mündigkeit trat mit dem ſechzehnten, achtzehnten oder einundzwanzigſten Jahre ein. Langes Haar und Bartwuchs waren am Jüngling Merkmale der Selbſtändigkeit. Nach älteſter Beſtimmung galt nur derjenige als volljährig, welcher den Speer ſchwingen und den Feind erlegen konnte.

II.

Die Zeit von Christus bis zur Reformation.

A. Grundlage und Anfänge der christlichen Erziehung.

Einen völligen Umschwung auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts brachte das Christenthum hervor. Christus ist in seinem Vorbild und in seiner Lehre der größte Erzieher und Lehrer der Menschheit, und seine Apostel gehören zu den gewaltigsten Lehrern aller Zeiten. Große Völkerscharen nahmen bald das von den Aposteln verkündigte Evangelium an und verließen den jüdischen und heidnischen Glauben. Aber so wie Christus nur einzelne Familien gesammelt hatte, so gründeten auch seine Lehrjünger nur einzelne, für sich bestehende, von einander ganz unabhängige Gemeinden, die bloß durch einerlei Glauben und Hoffnung eine unsichtbare Kirche ausmachten, deren Oberhaupt Christus war.

Die Verfassung der ersten christlichen Gemeinden war also eine republikanische; die frei gewählten würdigsten Ältesten vertraten im Vereine mit den Lehrern und Gemeindegliedern die innern und äußern Angelegenheiten der Gemeinde.

Aus dieser ursprünglich freien, collegialischen Verfassung erklärt sich zum nicht geringen Theile die verhältnismäßig rasche Verbreitung der christlichen Lehre. Dazu kam noch,

1. daſs sie in jedem Menschen die Menschheit, ohne Unterschied des Standes, Alters und Geschlechts ehrte;
2. daſs sie von der Geistesbildung durchaus keinen Stand ausschloſs;
3. daſs sie dem weiblichen Geschlecht seine bei fast allen alten Völkern verkannten und verlorenen Rechte wiedergab;
4. daſs sie die Ehe für heilig erklärte;
5. daſs sie die Kinder gegen die sonst grausame Gewalt der Väter in Schutz nahm, die jene aussetzen oder als Sclaven verkaufen durften;
6. daſs sie Eltern und Kindern die rechten Gesinnungen einflößte und das ganze Familienleben glücklich veränderte;
7. daſs sie endlich den Sclavenstand aufhob und so eine ganz neue Weltordnung schuf.

Schulen konnten jedoch anfänglich für das aufkeimende Geschlecht nicht gebaut werden; es kam vorerst darauf an, daſs der neue belebende Geist die rohen Völkermaſſen durchdrang. Die christlichen Eltern schickten anfangs ihre Kinder in heidnische Schulen, wo sie im Lesen, Schreiben und Rechnen und dergl. unterrichtet wurden; den Religionsunterricht besorgten sie zuerst selbst im Hause, späterhin übernahmen ihn die Katechetenschulen. Es waren dies eigentlich Bildungsstätten für den Priesterstand, allein diese Schulen behielten auch das praktische religiöse Bedürfnis der Laien im Auge.

In Alexandrien entstand 180 n. Chr. die erste Katechetenschule, darum so genannt, weil der Religionsunterricht nach katechetischer Methode, in Fragen und Antworten, ertheilt wurde. Der Lehrer stand an einem Pulte vor seinen Schülern, las, erklärte, ermahnte, fragte, ließ sich fragen, machte erbauliche Anwendungen u. dgl.

In den apostolischen Zeiten wurde der Erwachsene vor der Taufe nur kurz über Christum, den Erlöser, unterrichtet; das weitere blieb den gottesdienstlichen Zusammenkünften überlassen. Späterhin wurde der Unterricht vor der Taufe ausführlicher. Diejenigen, welche die Aufnahme in den Schoß der Christengemeinde ansuchten, wurden vorläufig mit Auflegung der Hände und dem Zeichen des Kreuzes geweiht, worauf sie Unterricht erhielten und deshalb Katechumenen, Glaubenslehrlinge, nach der völligen Aufnahme aber durch die Taufe Erleuchtete hießen.

Zuerst dauerte der Unterricht nur durch die vierzigtägige Fastenzeit vor Ostern, späterhin verlängerte er sich auf zwei, auch drei Jahre, weil die ganze christliche Glaubens- und Sittenlehre nebst Religionsgeschichte mit Bestreitung der Irrthümer und mit Bibelerklärung vorgetragen wurde. Die Katechumenen wurden vor der Taufe von dem Bischof geprüft, dann in der Regel von ihm selbst getauft.

Gleich nach der Geburt getaufte Kinder wurden mit dem 7. Jahre in die Lehre genommen; die andern hatten bis zur Taufe vier Classen durchzumachen: die der Anfänger; die der Hörenden, weil sie schon die kirchlichen Vorträge mit anhören durften; die der Knienden; endlich die der Geprüften und zur Taufe schon Berechtigten.

Die Lehrer hießen von ihrem Amte Katecheten; in der ältesten christlichen Zeit durften auch Laien, d. i. Nichteingeweihte, dies Amt verwalten, vom zweiten Jahrhundert an aber nur Bischöfe und Priester.

Diese hatten zur Vorbereitung auf ihr Amt schon um das Jahr 200 eine höhere Bildungsanstalt, in welcher Philosophie, Geschichte, Schriftauslegung und dergl. gelehrt wurde. Anfänglich wurden in diesen Anstalten auch die Classiker, die Musterschriften der Griechen und Römer, erklärt; später aber wurden dieselben als verführerisch und sündlich verboten.

Besonders haben sich in dieser Periode folgende Kirchenväter um die Erziehung verdient gemacht:

Tertullian, geboren um 160 zu Karthago, † 220 daselbst. Das Ebenbild Gottes ist sein Erziehungsziel.

Origines, geboren 185 zu Alexandrien, wirkte an der Katechetenschule daselbst und führte durch seine dialogischen Vorträge die Schüler ein in die Wissenschaften des Alterthums und in das Verständnis der heil. Schrift.

Ambrosius, Sohn eines römischen Präfecten von Gallien, geboren 340 zu Trier, erwarb sich große Verdienste durch die zweckmäßige Einrichtung des Kirchengesanges. (Der Ambrosianische Lobgesang.)

Johannes Chrysostomus (Goldmund), geb. 347, stellt ebenso wie Tertullian das Ebenbild Gottes als Erziehungsziel auf. Er bezeichnet die Frauen und das Kloster als die besten Erzieher.

Hieronymus, geb. 331 in Dalmatien, ist berühmt durch seine lateinische Bibelübersetzung (Vulgata) und durch seine Briefe über Frauenerziehung.

Augustinus, der größte Lehrer der abendländischen Kirche, 354 zu Tagaste in Numidien aus einem vornehmen Geschlechte geboren. Den größten Einfluss auf seine Erziehung übte seine Mutter Monika. Er erzählt dies in seinen „Bekenntnissen". Auch schrieb er eine „Unterweisung der Anfänge im Christenthum;" unter den Stürmen des Vandalenkrieges starb er im Jahre 430.

Aus St. Augustins „Bekenntnissen".

Wie er reden gelernt.

Bin ich nicht aus der Kindheit herauf fortschreitend zum Knabenalter gelangt, oder vielmehr: ist nicht dieses an mich herangelangt und der Kindheit gefolgt? Und doch ist diese nicht vergangen, denn wohin wäre sie gegangen? Dennoch war sie nun nicht mehr. Ich war nämlich nun kein Kind mehr, das nicht reden konnte, sondern ein Knabe, welcher sprach. Dessen entsinne ich mich,

und wodurch ich ſprechen lernte, das habe ich ſpäter wahrgenommen. Es lehrten es mich nämlich nicht ältere Leute dadurch, daſs ſie mir die Worte nach einer beſtimmten Lehrmethode vortrugen wie etwas ſpäter die Buchſtaben; ſondern ich ſelbſt habe vermöge des Verſtandes, den du, mein Gott, mir gegeben haſt, da ich durch Wimmern und allerlei Laute und Bewegungen die Gedanken meines Geiſtes ausdrücken wollte, daſs man meinem Verlangen nachkomme, und doch nicht alles, was ich wollte, ſo auszudrücken vermochte, — ich ſelbſt ſprach meinem Gedächtniſſe das Wort vor, mit welchem die Erwachſenen einen Gegenſtand benannten, und wenn ſie dann noch dazu den Körper nach etwas hinwandten, ſo ſah und behielt ich, daſs jener Gegenſtand von ihnen mit den Lauten benannt werde, die ſie hören ließen, da ſie ihn zeigen wollten. Daſs ſie dies aber wollten, gieng aus den Bewegungen ihres Körpers hervor, jener, ſo zu ſagen, natürlichen Sprache aller Völker, die ſich aus dem Mienenſpiel, dem Winken mit den Augen, der Thätigkeit der übrigen Glieder und vorzüglich dem Tone der Stimme zuſammenſetzt, welcher die Stimmung der Seele beim Begehren, Beſitzen, Verſchmähen und Meiden eines Dinges ausdrückt. So faſste ich allmählich, welche Dinge die Worte, die ja in verſchiedenen Sätzen in beſtimmtem Zuſammenhang vorkommen und oft von mir vernommen wurden, bezeichnen ſollten; und ich ſprach dann auch, nachdem ich meinen Mund in dieſen Zeichen geübt hatte, mit denſelben aus, was ich wollte. Und ſo hatte ich mit meinen Mitmenſchen die Bezeichnungen für das, was ich ausdrücken wollte, gemeinſam und ſchritt damit tiefer in die geräuſchvolle Geſellſchaft des Lebens hinein, in Abhängigkeit von dem Anſehen meiner Eltern und dem Wink älterer Menſchen.

Wie er die Schule beſuchte.

Gott, mein Gott, was muſste ich doch da für Jammer erleben, und wie hatte man mich zum beſten, da man es mir Knaben als Regel fürs Leben darſtellte, meinen Vorgeſetzten zu gehorchen, damit ich in der Welt glänzen und mich auszeichnen möchte in jenen wortreichen Künſten, welche nur im Dienſte menſchlicher Ehre und trügeriſchen Reichthums ſtehen! Ich wurde alſo der Schule übergeben, damit ich Wiſſenſchaften erlernte, deren Nutzen ich Armer nicht einſah, während ich doch Schläge erhielt, wenn ich im Lernen läſſig war. Denn das wurde von den älteren Leuten als das Richtige geprieſen, und viele, die vor uns gelebt, hatten uns dieſe mühevollen Wege bereitet, die wir zu durchlaufen gezwungen wurden — zu nur vermehrtem Ungemach und Leid für uns Adamsſöhne. Wir fanden aber, o Herr, auch Menſchen, die zu dir rieſen, und lernten von ihnen, ſo weit wir dies vermochten, daſs du irgend ein großes Weſen ſeieſt, und darum, wenngleich für unſere Sinne nicht wahrnehmbar, dennoch uns erhören und Hilfe bringen könnteſt. Denn ſchon in meinem Knabenalter begann ich zu dir zu rufen, zu dir, meiner Hilfe und meiner Zuflucht, und zu deiner Anrufung ſprengte ich die Bande meiner Zunge, und nicht mit geringer Inbrunſt flehte ich Kleiner zu dir, daſs ich doch in der Schule nicht mehr Schläge bekäme. Und da du mich nicht erhörteſt, weil es mir zum Weiſewerden diente, ſo lachten die Erwachſenen

und selbst meine Eltern, die mir doch nichts Böses wünschten, über meine Schläge, die damals mein großes, schweres Leiden waren.

Gibt es wohl, o Herr (eine gewisse Beschränktheit mag es bisweilen thun), einen so großen Geist, der mit so überaus großer Innigkeit an dir hienge; gibt es einen, frage ich, der mit so frommen Sinnen dir anhienge und so hochherzig gesinnt wäre, dass er Foltern, Qualen und andere derartige Marterwerkzeuge, um deren Abwendung alle Welt in großen Ängsten dich anfleht, so gering achtet, dass er jene verlachte, welche dieselbe aufs äußerste fürchten, sowie unsere Eltern über die Strafe lachten, womit wir Knaben von den Lehrern gezüchtigt wurden! Wir hatten nämlich nicht minder Furcht davor und beteten um deren Abwendung zu dir, und — demnach sündigten wir, indem wir weniger schrieben, lasen oder an die Studien dachten, als man von uns verlangte.

Denn es fehlte uns, o Herr, nicht an Gedächtnis und Verstand, die du voll Güte in einem für jenes Alter hinreichenden Maße uns gegeben, allein es gefiel uns das Spiel, und dies wurde dann an uns von denen bestraft, die ohne Anstand dasselbe trieben. Indes die Possen der Erwachsenen nennt man Geschäfte, findet dagegen derartiges sich an Knaben, so werden sie von den Erwachsenen gezüchtigt, und niemand ist, der mit den Knaben oder mit jenen oder auch mit beiden Mitleid hätte, wenn es nicht gar ein scharfsinniger Beurtheiler recht findet dass ich als Knabe Schläge für mein Ballspiel bekam, wodurch ich am schnellen Lernen der Wissenschaften gehindert wurde, mit denen ich in späteren Jahren noch ein häßlicheres Spiel treiben sollte! Oder that etwas anderes eben jener, von welchem ich die Schläge empfieng und der, wenn er in irgend welcher Frage von seinem Mitlehrer besiegt wurde, mehr noch von Galle und Neid gequält wurde als ich, wenn ich im Wettspiele mit dem Balle übertroffen wurde?

Gerade im Knabenalter, wegen dessen man weniger um mich besorgt war als wegen des Jünglingsalters, liebte ich die Studien nicht. Ich hasste es, dazu genöthigt zu werden, und ich wurde noch dazu gezwungen, und es geschah mir recht, ich selbst aber that nicht recht; denn ich würde nicht gelernt haben, wenn man mich nicht dazu gezwungen hätte. Es handelt aber niemand gut wider seinen Willen, mag auch, was er thut, gut sein. Und auch die, welche mich nöthigten, thaten nicht gut, wohl aber geschah ein Gutes von dir, mein Gott. Denn die mich zwangen zu lernen, hatten kein anderes Ziel für mich im Auge als die Sättigung unersättlicher Gier nach reicher Armut und nach schmachvollem Ruhm; du aber, von dem die Haare meines Hauptes gezählet sind, wandtest den Irrthum aller, die mich zum Lernen zwangen, zu meinem Nutzen, meines eigenen Irrthums aber, dass ich nicht lernen wollte, bedientest du dich zu meiner Strafe, wie ich ein noch so kleiner Knabe und schon so großer Sünder sie wohl verdiente. So thatest du mir Gutes durch jene, die nicht Gutes thaten und vergaltest mir in deiner Gerechtigkeit durch meine eigenen Sünden. Denn so hast du's befohlen und so kommt es, dass jeder ungeordente Geist sich selber zur Strafe gereicht.

Wie er die griechische Sprache erlernte.

Weshalb ich die griechische Sprache, in der ich schon als kleiner Knabe unterwiesen wurde, gehasst habe, ist mir selbst jetzt noch ein halbes Räthsel.

Denn ich fand doch meine Freude am lateiniſchen Unterricht, freilich nicht an dem, welchen die Elementarlehrer, wohl aber an jenem, welchen die ſogenannten Grammatiker ertheilen. Denn der Elementarunterricht, in dem man Leſen, Schreiben und Rechnen lernte, erſchien mir nicht weniger als eine Laſt und Pein als der geſammte griechiſche. Und was anderes war auch der Grund davon, als die Sünde und die Eitelkeit des Lebens? Fleiſch war ich, und ein Hauch, der dahinfährt und nicht zurückkommt. Denn ſicherlich war jener Elementarunterricht, weil er zuverläſſiger war, auch beſſer — durch ihn wurde es mir nämlich möglich, und durch ihn bin ich noch im Stande, alles Geſchriebene, was mir in die Hand fällt, zu leſen und auch ſelber nach Belieben zu ſchreiben — als jener, in welchem man mich zwang, während ich meiner eigenen Verirrungen vergaß, die Irrfahrten ich weiß nicht was für eines Äneas im Gedächtniſſe zu bewahren und den Tod einer Dido zu beweinen (weil ſie ſich aus Liebe ſelbſt tödtete), während ich bei all meinem Elend mit trockenen Augen es ertrug, daſs ich dabei dir, mein Gott und mein Leben, ſelber abſtarb. Denn was iſt ärmer als der Arme, der ſich ſeiner ſelbſt nicht erbarmt und weint über den Tod der Dido, den die Liebe zu Äneas herbeiführte, dagegen nicht weinet über ſeinen eigenen Tod, welchen Mangel an Liebe gegen dich verurſachte, o Gott, du Licht meines Herzens, Speiſe meiner innerſten Seele, Kraft, die meinen Geiſt, die Bildungsſtätte meiner Gedanken befruchtete? Dich liebte ich nicht und lief fern von dir anderer Liebe nach, und von allen Seiten erſcholl es dabei: So recht! ſo recht! Denn die Freundſchaft dieſer Welt iſt gottentfremdete Buhlerei. Und recht ſo, recht ſo, ruft man, damit ſich ſchäme, wer nicht ſo iſt. Und hierüber weinte ich nicht, wohl aber weinte ich über die Dido und den Tod, den ſie durchs Schwert geſucht hat, und ſuchte ſelbſt die letzten deiner Geſchöpfe, während ich dich verließ, und gieng, Staub, dem Staube nach. Und würde man mir unterſagt haben, ſolches zu leſen, ſo hätte mich's betrübt, weil ich nicht hätte leſen können, was mich betrübte. Einen ſolchen Unſinn hält man für ehrenvolleres und nützlicheres Studium als das, wodurch ich leſen und ſchreiben lernte.

Aber nunmehr ſoll mein Gott in meiner Seele mir zurufen und deine Wahrheit mir ſagen. Nein, nein, ſo iſt es nicht, vielmehr iſt jener Unterricht der beſſere. Denn viel lieber will ich die Irrfahrten des Äneas vergeſſen und alles andere der Art, als das Leſen und Schreiben. Freilich hängen vor den Eingängen der grammatiſchen Schulen Vorhänge, aber dieſe verſinnlichen nicht ſowohl den Wert der dahinter gelehrten Geheimniſſe, ſondern ſtellen vielmehr Verhüllungen des Irrthums dar. Mögen doch die nicht mehr ihr Geſchrei gegen mich erheben, die ich nicht mehr fürchte, da ich dir, mein Gott, bekenne, was meine Seele begehrt und meine Ruhe finde in der Verurtheilung meiner böſen Wege, auf daſs ich deine guten Wege liebe. Mögen nicht gegen mich ſchreien die Verkäufer der Grammatik, noch ihre Käufer; denn wenn ich ihnen die Frage vorlege, ob Äneas wirklich, wie der Dichter erzählt, nach Karthago gekommen ſei, ſo werden die minder Gelehrten antworten, ſie wüſsten dies nicht, die Gelehrteren dagegen, es ſei nicht wahr. Wenn ich dagegen frage, mit welchen Buchſtaben der Name Äneas geſchrieben wird, ſo werden alle, die von dieſen Dingen gehört

haben, die richtige Anwort geben, entsprechend dem Übereinkommen, wodurch die Menschen die Schreibweise dieses Namens nach ihrem Gutdünken festgestellt haben. Ferner, wenn ich fragte, was man wohl zum größeren Nachtheile für dieses Leben vergäße, das Lesen und Schreiben oder jene Dichtermärchen, wer sieht nicht, was die Antwort dessen sein wird, der nicht sich selbst vollständig vergessen hat? Ich sündigte somit als Knabe, indem ich jene Hirngespinste diesen nützlicheren Dingen vorzog oder vielmehr diese hasste und jene liebte. Eins und eins ist zwei; zwei und zwei ist vier, war mir fürwahr ein verhasstes Geleier, aber überaus angenehm die hohlen Declamationen von dem hölzernen Pferde mit seinem Bauche voll Bewaffneter und von Trojas Brand.

Warum also hasste ich die griechische Grammatik, die uns Ähnliches vortrug? Denn auch Homer versteht es, dergleichen Märchen zusammenzuweben, und ist ein bezaubernder Schwätzer, und dennach war er mir Knaben zuwider. Ich glaube auch, griechischen Knaben geht es ebenso mit Virgil, wenn sie gezwungen sind ihn zu lesen, wie ich Homer. Die Schwierigkeit nämlich, die Schwierigkeit, eine fremde Sprache von Grund aus zu erlernen, übergoss mir alle Süßigkeit griechischer Fabeln gleichsam mit Galle. Ich konnte noch kein einziges jener Worte und mit argen Drohungen und Strafen setzte man mir heftig zu, sie zu lernen. Zwar waren auch die lateinischen Wörter mir einmal völlig unbekannt, als ich nämlich noch ein unmündiges Kind war, aber ich lernte sie durch bloßes Achtgeben, ohne irgend geängstigt oder gestraft zu werden und überdies unter den Liebkosungen meiner Ammen und unter Scherzen und Lachen und fröhlichem Spiel. Ich lernte sie aber, ohne dass man durch den Zwang von Strafe mich dazu treiben musste, weil mich mein eigenes Herz trieb seine Gedanken kund zu geben Und das hätte ich doch nicht vermocht, hätte ich nicht zuvor einige Worte, nicht von Lehrern, sondern von solchen gelernt, die mit mir redeten und in deren Ohren hinwiederum auch ich hervorbrachte, was ich dachte.

Hieraus erhellt hinlänglich, dass die Wissbegierde in ihrer Freiheit eine größere Macht zum Lernen dieser Dinge hat als der Zwang mit seiner Furcht. Allein der Strom jener bannt diese in das Bett deiner Gesetze, o Gott, von der Zuchtruthe der Lehrer an bis zu den Prüfungen derjMärtyrer, deiner Gesetze, welche jener Freiheit heilsame Bitterkeit beizumischen wissen, die von ihrer verderblichen Lieblichkeit weg uns hinwenden zu dir, von welchem diese uns getrennt hat. —

B. Die Erziehung unter der Gewalt der Kirche.

1. Die Klosterschulen; Dom- oder Kathedralschulen.

In den ersten 4 Jahrhunderten hatten die Christen dreierlei Schulen:

1. Die Schulen der christlichen Lehrlinge, Katechumenen;
2. die gelehrten Katechetenschulen für die, welche sich dem Lehrstand widmeten, und
3. die niederen Volks- oder Elementarschulen für die Anfangsgründe alles menschlichen Wissens und Könnens.

Übrigens wurde, wenigstens im Anfange, der christliche Unterricht als eine freie Himmelsgabe und als ein Liebesgeschenk frei und unentgeltlich mitgetheilt, aber doch durch die Opfer der Liebe und Dankbarkeit von den Gemeinden so reichlich vergolten, dass die Lehrer von allen Nahrungssorgen befreit, sich ganz ihrem heiligen Berufe widmen konnten.

Jemehr indessen die Zahl der Christengemeinden wuchs, und je mehr die einzelnen in sich selbst erstarkten, desto näher lag auch der Wunsch nach der Einrichtung ordentlicher Schulen für die Jugend. An den Sitzen der Bischöfe wurden Schulen für die Heranbildung von Geistlichen gegründet, den Klöstern und Einsiedlern der Unterricht der Jugend zur Pflicht gemacht und späterhin diese Verpflichtung auch den Priestern der einzelnen Gemeinden auferlegt. So entstanden Episkopal-, Kloster- und Parochialschulen.

Unter den Mönchsorden erwarb sich ein unsterbliches Verdienst um Erziehung und Unterricht der Benedictiner-Orden, gestiftet von Benedict von Nursia (in Mittelitalien 520). Mit außerordentlicher Schnelligkeit breitete sich dieser Orden aus; kurze Zeit nach des Meisters Tode zählte er schon an 250 Klöster, von denen die Mönche auszogen, von Ort zu Ort pilgerten um zu lehren, ja selbst im Ackerbau und Gewerbe zu unterrichten.

Bald wurden in den Klöstern Doppelschulen eingerichtet, die einen für solche Kinder, welche dem Orden geweiht waren, die anderen für auswärtige Schüler. Während die ersteren im Kloster selbst waren, befanden sich die letzteren zumeist in einem entfernteren Theile oder Flügel des Gebäudes.

Freilich war in diesen Klöstern der Unterricht nach heutigen Begriffen dürftig, die Zucht streng und die Methode häufig verkehrt, wenn nicht etwa ein geborener Schulmann doch das Rechte traf; und die Lehrmittel endlich, schlechtes Papier, Schreibrohr und Schwärze, waren unvollständig.

Die Lehrbücher schrieben sich die Schüler selbst ab. Die höheren Lehrgegenstände waren Sprachlehre, Wohlredenheit in der lateinischen Sprache (die Muttersprache wurde in Schulen nicht gelehrt), eine spitzfindige Philosophie und Arithmetik, die sehr schwer zu erlernen war; denn man wusste die größeren Zahlen nicht zu bezeichnen, und nahm daher Beugungen der Finger und Hände

zu Hilfe. Z. B. die linke Hand auf der Brust mit in die Höhe gehaltenen Fingern bezeichnete 10.000; die beiden Hände gefaltet 100.000 2c. Mathematik und Geographie wurde sehr dürftig gelehrt, und die Astronomie (Sternkunde) war mehr Astrologie (Sterndeuterei). Kometen, Nordlichter und andere Erscheinungen wurden für Vorboten göttlicher Strafgerichte angesehen, die durch angeordnete Buß- und Bettage und durch andere Übungen unwirksam gemacht werden mussten.

In der Geschichte wurden ohne Prüfung Wunder über Wunder erzählt [1]), und die Naturkunde war mit Aberglauben überladen. Gesang und Musik wurde in allen Schulen gelehrt.

Um Sänger heranzubilden und in das Verständnis der Tonkunst einzuführen, gründete Papst Gregor zunächst eine Sängerschule in Rom. Es scheint, dass verwaiste Knaben in dieselbe aufgenommen wurden, weil sein ältester Biograph sie „Orphanotrophäum" d. i. Waisenhaus, nennt. Diese Sängerschulen fanden bald vielfache Nachahmung; und weil jeder Knabe, der sie mit Nutzen besuchen wollte, auch des Lesens kundig sein musste, so ist mit Sicherheit anzunehmen, dass sie auch Schulen für den übrigen Unterricht, also Volksschulen, waren.

2. Die Schulen unter Karl dem Großen. [2])
(742—814.)

Karl d. Gr. begriff, wie keiner vor ihm, welche geistigen Schätze in dem deutschen Volksgeiste ruhten und aus diesem zur Bereicherung der Welt zu fördern seien. Aus diesem Grunde wandte er der deutschen Sprache und Poesie seine besondere Aufmerksamkeit zu. Er hielt die Geistlichen an den Deutschen deutsch zu predigen, sie in deutscher Sprache zu unterrichten. Nur so konnte die Grundlage für eine deutsche Volksbildung gewonnen werden; denn dem Geiste des großen Mannes schwebte der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung vor.

Zunächst wusste Karl d. Gr. seinen eigenen Eifer den Mönchen für ihre Klosterschulen, den Weltgeistlichen, namentlich den in Domcapiteln vereinigten, für ihre Kathedralschulen einzuflößen.

---

[1]) Später jedoch pflegten die Benedictiner mit Vorliebe die Geschichte, sie wurden darum Väter der Geschichte genannt.

[2]) Vergl. Wilh. Giesebrecht. Gesch. d. d. Kaiserzeit S. 122 ff.

Es hatte nämlich Biſchof Chrodegang von Metz († 766) ſeine Geiſtlichen nach dem Vorbild der Regel Benedicts von Nurſia zu einem gemeinſam geregelten Leben im Domcapitel vereinigt, und eine Hauptſeite der Bethätigung dieſer Gemeinſamkeit war der Unterricht und die Erziehung der Jugend, zunächſt der für den geiſtlichen Stand beſtimmten. Sie wurde einem beſonders bewährten Domherrn übertragen. Bald fanden dieſe Domſtifte bei allen Bisthümern Eingang und ſomit die Kathedralſchulen ihre natürlichen Pfleger an einem der Kanoniker, der davon den Namen Scholaſticus führte.

Beſonders aber wuſste Karl die Bildung ſeines Volkes dadurch zu fördern, daſs er ausgezeichnete Kräfte mit ſcharfem Blick erkannte und aus der Fremde herbeizog. So vor allen den Angelſachſen Alcuin (geſt. 804), dem er die Leitung aller Schulen ſeines Reiches übertrug und die Erziehung ſeiner eigenen Kinder anvertraute.

Als Muſter einer Schule ſeiner Zeit iſt ſeine Hofſchule anzuſehen, in welcher die Kinder der Hofleute, auch wohl Erwachſene, an dem Unterrichte theilnahmen. Er ſelbſt nahm bisweilen am Unterrichte theil, auch prüfte er die Fortſchritte der Schüler und ſtellte wohl die fleißigen zu ſeiner Rechten, die trägen und flüchtigen zu ſeiner Linken, jene lobend und ihnen gute Ämter für die Zukunft verheißend, dieſe aber mit ernſtem Worte ſcheltend.

Hinter ſolchem Eifer des Königs wollten dann die Biſchöfe nicht zurückbleiben. Davon legen manche Synodalbeſchlüſſe, die übrigens immer durch die Hand Karls giengen, deutliches Zeugnis ab. Einer derſelben lautet: „Es iſt billig, daſs die Eltern ihre Kinder in die Schule geben, es ſei in die Klöſter oder zu den Weltprieſtern, damit ſie das Glaubensbekenntnis und das Gebet des Herrn recht lernen, damit ſie zu Hauſe wiederum andere lehren können, und wer es anders nicht kann (nämlich lateiniſch), möge es in ſeiner Sprache (nämlich deutſch) lernen.“

Solchen Beſchlüſſen wurde dann durch die kaiſerlichen Sendgrafen der gehörige Nachdruck gegeben. Dieſe waren beauftragt, diejenigen, welche ſich widerſtrebend zeigten und ihre Kinder nicht zur Schule ſchicken wollten, mit einer entſprechenden Strafe zu belegen.

Wir ſehen alſo hier zum erſtenmale durch Karl den Großen den Schulzwang angewendet.

Große Sorgfalt wandte Karl d. Gr. der Verbesserung des Kirchengesanges zu. Bei seinem Aufenthalt in Italien hatte der dort überall eingeführte gregorianische Kirchengesang einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht. Papst Gregor der Große (gest. 604) hatte nämlich die früher übliche ambrosianische Singweise, welche volksthümlich beweglich, aber allmählich durch Überladung verweltlicht war, in den einfach und feierlich sich bewegenden Mönchsgesang umgewandelt. Er hatte selbst die zu seiner Gesangschule herangezogenen Waisenknaben eifrig unterwiesen; die Leistungen hatten weit und breit Hörer herbeigezogen. Zur Erinnerung hieran wurde Gregorius nachmals Schutzpatron der Schulen und alljährlich ihm zu Ehren das Gregoriusfest oder Fest der Schulleute gefeiert (am 12. März seit dem 9. Jahrhundert).

Um diesen gregorianischen Gesang nun bei seinen Franken einzuführen, ließ Karl ausgezeichnete Lehrer aus Italien kommen. Doch mag es denselben wohl anfangs ziemlich schwer geworden sein, da ein Geschichtsschreiber jener Zeit über die musikalischen Anlagen der Deutschen berichtet: „Die riesigen Leiber, deren Stimme wie der Donner braust, können die süßen Töne nicht nachahmen, weil die barbarische Wildheit ihrer durstigen Kehle Laute von sich gibt, knarrend wie ein Lastwagen, der über einen holperigen Weg dahinfährt." —

Diese und andere Bestrebungen des großen Kaisers zur christlichen Bildung seines Frankenvolkes und aller Deutschen wurden zum Theil verwirklicht durch Heranziehung und Förderung der Geistlichkeit, von Männern wie Alcuin und dessen berühmtem Schüler Rhabanus Maurus (gest. 856 als Erzbischof von Mainz), welch letzteren man den ersten Pädagogen Deutschlands genannt hat. Viele Aufgaben aber, die dieser seiner Zeit weit voranfliegende Geist in sich bewegt hat, sind nach ihm Jahrhunderte lang liegen geblieben und erst von spätern Geschlechtern wieder aufgenommen worden. Zwar hat es auch später an deutschen Kaisern nicht gefehlt, denen die Schule am Herzen lag, so Conrad I., unter den Sachsen Otto III., unter den Hohenstaufen Friedrich II.; aber es war doch vorzugsweise die höhere Bildung der Geistlichen und des Adels, die sie im Auge hatten.

Aus Alcuins Grammatik.

Erſter Dialog.

Schüler: Gelehrter Meiſter, wir haben dich öfter ſagen hören: die Philoſophie ſei die Lehrerin aller Tugenden, und unter allen Schätzen der Welt habe ſie allein ihren Beſitzer niemals unglücklich gemacht. Dieſe deine Worte haben, offen geſtanden, uns veranlaßt, einem ſo außergewöhnlichen Glücke mit dem Wunſche nachzuforſchen, die Haupttheile jenes Unterrichts oder die Stufen zu dieſem Glück kennen zu lernen. Unſer Alter iſt ja noch zart und, wenn du ihm nicht die Hand bieteſt, allein zu ſchwach, ſich aufzurichten. Aber wir wiſſen auch, daſs uns die Anlage zur geiſtigen Thätigkeit im Innern ruht, wie die zum Sehen im Haupte. Werden die Augen daher vom Sonnenglanze oder irgend einem andern Lichtſchein getroffen, ſo vermögen ſie alles, was ſich den Blicken bietet, vollkommen deutlich zu unterſcheiden; das übrige bleibt wegen mangelnden Lichts bekanntlich im Dunkel. So hat auch der Geiſt die Kraft zur Aufnahme der Weisheit, ſobald ihn jemand zu erleuchten beginnen wird.

Lehrer: Recht paſſend habt ihr da den Geiſt mit den Augen verglichen, meine Söhne. Möge er, der alle Menſchen erleuchtet, die in dieſe Welt kommen, euren Verſtand erleuchten, auf daſs ihr es in der Philoſophie zu Fortſchritten bringen könnt, welche, wie ihr ſagtet, niemals ihren Beſitzer im Stich läſst.

Schüler: Meiſter, wir haben die feſte Überzeugung, daſs wir bei dem ſuchen müſſen, der da gibt reichlich und rückt es niemand auf; jedoch bedürfen wir allmählicher Unterweiſung und, wie die Schwächlichen, einer Führung im langſamen Schritt, bis wir etwas zu Kräften gekommen ſind. — Wie der Kieſelſtein von Natur das Feuer in ſich trägt, das ihm beim Anſchlagen entſprüht, ſo beſitzt auch der menſchliche Verſtand von Natur das Licht der Erkenntnis: wird es indeſſen nicht durch oft wiederholte Anſtrengung eines Lehrers heraufgeholt, ſo bleibt es wie der Funke im Kieſel in ihm verborgen.

Lehrer: Die Aufgabe, euch den Weg der Weisheit zu zeigen, iſt eine leichte, wenn es allein Gott, wenn es die Kunde der Dinge, die Reinheit des Herzens, die Erkenntnis der Wahrheit und wenn auch ſie ſelbſt es iſt, um deretwillen ihr die Weisheit lieb habt, und wenn es nicht Ruhm bei den Menſchen oder Ehre vor der Welt oder auch die trügeriſchen Freuden des Reichthums ſind, lauter Güter, die ihre Freunde deſto weiter von dem wahren Lichte der Erkenntnis abführen, jemehr ſie von dieſen geliebt werden. Hier iſt es gerade wie mit dem Trunkenen, der den Heimweg nicht zu finden vermag.

Schüler: Nun, wir bekennen, die Glückſeligkeit zu lieben; wiſſen aber nicht, unter welcher Geſtalt ſie in dieſer Welt aufzutreten hat.

Lehrer: Von Natur iſt dem Herzen der Menſchen die Sehnſucht nach dem wahren Gute eingepflanzt, aber die meiſten Menſchen unter ihnen führt der Irrthum auf Irrwege und zu mancherlei falſchen Zielen. Die einen von ihnen können ſich das höchſte Glück nicht ohne unbegrenzten Reichthum denken, andere haben an Ehrenſtellen ihre Freude, andere wünſchen ſich Macht, noch andere finden an ſinnlichen Genüſſen Vergnügen, und andere wieder jagen nach

Ruhm, Dinge, die, ein wenig aufmerksam betrachtet, mit so vielem Ungemach verknüpft sind, dass es kaum den Anschein hat, als könnten sie auch nur etwas an Glückseligkeit gewähren. Diejenigen nämlich, welche sich das träumen, sind der Ansicht, irgendwo sei das wahre Glück; während jedoch ein natürlicher Trieb sie zum wahren Gute leiten will, bringt sie der Irrthum in mannigfacher Gestalt um ihrer Unwissenheit willen vom Wege ab.

Schüler: Welchem unvernünftigen Menschen sollte die Vergänglichkeit dieser Dinge unbekannt sein? Wer wüsste aber trotzdem nicht, dass sie, reichlich vorhanden, dem Pilger dieses Lebens von Nutzen sind?

Lehrer: Mit Maß gebraucht, nützen sie; im Übermaß sind sie lästig. Daher auch jener Ausspruch der Weisen: Nichts im Übermaß!

Schüler: Bekanntlich ist im Übermaß alles schädlich. Aber wie weit darf das Streben nach dem Besitz jener Dinge, die du eben aufgezählt hast denn gehen?

Lehrer: So weit, als es das Bedürfnis des Lebens erfordert und es die Beschäftigung mit der Weisheit verlangt.

Schüler: Mit solchen Vernunftgründen die sinnlichen Wünsche zu zügeln halten wir für eine Aufgabe der Vollkommenen.

Lehrer: Eben zu dieser Vollkommenheit fordere ich euch, meine Söhne auf, so lange ihr euch eines blühenden Alters und frischer Geisteskraft erfreut.

Schüler: So leite du uns denn hin und her auf den Pfaden der göttlichen Vernunft und bringe nns auf den Gipfel dieser Vollkommenheit; denn wir wollen, wenn auch ungleichen Schrittes, deiner Leitung folgen.

Lehrer: O Mensch, du vernunftbegabtes Wesen, deinem besseren Theile nach unsterblich und deines Schöpfers Ebenbild, warum lässt du das deine verderben? Warum begehrst du nach dem Fremden? Weshalb gehst du dem Niedrigsten nach und kümmerst dich nicht um das Höchste?

Schüler: Was ist das Meine, und was das Fremde?

Lehrer: Fremd ist, was man außen sucht, wie das Sammeln von Reichthum; des Innern Schmuck ist Weisheit! Hast du dich mithin selbst erst in deine Macht bekommen, o Mensch, so wirst du das besitzen, um dessen Verlust du ein Leid tragen wirst und das kein Unfall dir wird rauben können. Ihr Sterblichen, weshalb also sucht ihr außer euch und habt doch in euch, dessen ihr begehrt?

Schüler: Wir suchen das Glück.

Lehrer: Ein schönes Streben, wenn ihr das bleibende und nicht das flüchtige sucht! Ihr seht es, wie viel Ereignisse das irdische Glück verbittern, wie es dem Einzelnen weder ungemischt zutheil wird, noch ihm treu bleibt, weil sich in diesem gegenwärtigen Leben nichts Unwandelbares finden lässt. Was ist herrlicher als das Licht? Und von der nachfolgenden Finsternis wird es verdunkelt! Was ist lieblicher als die Blumen des Sommers? Und dennoch vertilgt sie der Winterfrost! Was ist angenehmer als die Gesundheit des Leibes? Und wer kann auf ihren fortwährenden Besitz rechnen? Was ist erwünschter als ein ungestörter Friede? Und dennoch leider! — macht ihm ein Streitfall oft ein Ende!

Schüler: Ohne Zweifel iſt dem allen ſo, wie du ſagſt; aber wozu dies alles?

Lehrer: Damit ihr vom Größeren das Kleinere erkennt.

Schüler: Auf welche Weiſe?

Lehrer: Wenn ſchon Himmel und Erde, die gemeinſame Augenweide und Nießbrauch aller Sterblichen, in eigenem Wechſel ſich immerfort wandeln, um wie viel mehr muſs da die Freude an irgend einem einzelnen Dinge vergänglich ſein? Und warum muſs das geliebt ſein, was keinen Beſtand haben kann? Was denkt, ihr Menſchen, euch denn beim Lobpreis eures Namens, bei der Würde einer Ehrenſtelle, bei der Sammlung von Reichthum? Habt ihr von Crösus Reichthum, von Alexanders Ruhm und Pompejus' geehrter Stellung geleſen? Und was werden dieſe Dinge denen nützen, welchen Untergang droht, wenn jene drei durch frühzeitigen Tod den mit großer Mühe erworbenen Ruhm ſo ſchnell einbüßen muſsten, und derjenige, welcher in fremdem Gerede ſeine Ehre ſucht, die Klarheit ſeiner ſittlichen Einſicht getrübt hat? Was ſinnt ihr darauf, Schätze zu ſammeln, die entweder euch im Stiche laſſen, oder die ihr im Stiche laſſen müſst, die aufzubrauchen weit vortheilhafter iſt als zu bewahren — denn Geiz macht ja verhaſst, Freigebigkeit berühmt — und die man nur auf Koſten anderer zuſammenſcharren kann? Was begehrt ihr Ehren, die Nahrung des Hochmuths? Iſt nicht einer aller Vater? Und warum wollt ihr euren Schöpfer beleidigen, indem ihr das Schlechtere liebt und das Beſſere darangebt? Sein Wille war, daſs das menſchliche Geſchlecht über allem Irdiſchen ſtehe; ihr drückt eure Würde unter alles, was niedrig heißt, herab! Wie viel edler iſt es doch, das Innere zu ſchmücken als das Äußere, und für die Schönheit der ewigen Seele zu ſorgen!

Schüler: Was iſt denn der Seele ewiger Schmuck?

Lehrer: Vor allem zuerſt Weisheit; und ich ermahne euch, nach ihr am eifrigſten zu ſtreben.

Schüler: Woher wiſſen wir, daſs die Weisheit ewig iſt? Wenn das alles, was du vorhin aufgezählt haſt, ein Ende nimmt, warum ſollte nicht auch das Wiſſen davon vergänglich ſein?

Lehrer: Glaubt ihr wohl, daſs die Seele ewig iſt?

Schüler: Das glauben wir nicht bloß, ſondern davon ſind wir auch feſt überzeugt.

Lehrer: Iſt Weisheit der Seele Schmuck und Schönheit?

Schüler: Gewiſs.

Lehrer: Und wie könnte es denn ein Glück für die Seele ſein, ohne Weisheit, ohne ihren Schmuck, ewig zu leben? Iſt es nicht eine unverſtändige Behauptung: die Seele lebe ohne ihren Schmuck und ohne ihre Schönheit? Folglich ſind, wie klar erſichtlich, beide ewig, nämlich die Seele und die Weisheit. — Seht ihr nicht, wie durch irgend einen Unfall der Reichthum ſo ſehr häufig ſeinen Beſitzer im Stiche läſst und alle weltlichen Ehren ſo vielfach zunichte werden?

Schüler: So ſehen wir auch, daſs nicht einmal die Macht eines Königreiches von langer Dauer iſt.

Lehrer: Was ist Reichthum ohne Weisheit?

Schüler: Das, was der Leib ohne Seele; wie Salomo sagt: „Was soll dem Narren Geld in der Hand, so er doch die Weisheit nicht kaufen kann?"

Lehrer: Ist sie es nicht, die den Niedrigen erhöht und den Armen aus dem Schmutze erhebt, dass er unter Fürsten sitze und den Thron des Ruhmes einnehme?

Schüler: Ja, sie ist es. Allein so köstlich ihr Besitz ist, so mühevoll ist auch ihr Erwerb.

Lehrer: Welcher Krieger wird denn ohne Streit gekrönt! Welcher Landmann hat ohne Mühe des Brotes die Fülle? Sagt nicht das alte Sprichwort: die Wurzeln der Gelehrsamkeit sind bitter, ihre Früchte aber süß. Daher ist auch unser Prediger im Briefe an die Ebräer derselben Ansicht: „Alle Züchtigung, wenn sie da ist, dünkt sie uns nicht Freude, sondern Traurigkeit zu sein; aber darnach wird sie geben eine friedsame Frucht der Gerechtigkeit denen, die dadurch geübt sind."

Schüler: So führe uns denn, wohin du willst; wir folgen gern, denn die Hoffnung auf Lohn macht die Mühe gewöhnlich leicht. Wer pflügt, pflügt doch in der Hoffnung auf den Erntetag. So erzählt man sich auch: Als der große Philosoph Diogenes alle seine Schüler mit den Worten von sich trieb: „Geht, sucht euch einen Lehrer, ich habe einen!" da blieb allein Plato bei ihm, und als dieser eines Tages mit schmutzigen Füßen über das seinem Herrn bereitete Lager eilte, um sich zu ihm zu setzen, drohte ihm Diogenes, ihn mit dem Stocke zu züchtigen, doch der Jüngling erwiderte ihm mit gesenktem Haupte: „Kein Stock ist so hart, dass er mich von deiner Seite brächte." Konnte er aber, nur von Liebe zu weltlicher Weisheit erfüllt und unbekannt noch mit der himmlischen, die zum ewigen Leben führt, schon so entschlossen in der Nachfolge seines Meisters verharren; mit wie viel größerem Eifer müssen wir deinen Fußstapfen nachfolgen, wo du ein- und ausgehest, der du uns nicht allein auf dem Wissenspfade der freien Künste zu leiten verstehest, sondern uns auch die herrlichen Bahnen der Weisheit, die zum ewigen Leben führt, wirst erschließen können?

Lehrer: Die göttliche Gnade gehe vor uns her und leite uns in die Schätze der geistlichen Weisheit, bei deren Beschäftigung ihr euch an dem Brunnen des göttlichen Reichthums berauschen könnt, auf dass in euch sei ein Brunnen des Wassers, das in das ewige Leben quillet. Aber da wir bei dem Apostel die Weisung lesen: „Lasst alles anständig und ordentlich bei euch zugehen", so glaube ich, müsst ihr durch stufenweise Belehrung, etwas weiter hinaufgeführt werden, bis euch allmählich die Schwingen der Tugenden zu wachsen beginnen und zu erhabeneren Ausblicken euch in den reinen Äther emportragen, dass ihr sprechen könnt: „Der König führt mich in seine Kammer. Wir freuen uns und sind fröhlich in ihm!"

Schüler: Reiche uns die Hand, Meister, richte uns Unwissende von dem Boden auf und stelle uns neben dich auf die Stufenleiter der Weisheit auf welcher du dich befindest, wie wir dies mehr als einmal an deiner sittlichen

Würde und an der Wahrheit deiner Worte erkannt haben, und wohin dich, ſo viel wir gehört, die herrliche Betrachtung der Dinge von Jugend an gebracht hat; und wenn ſich die Dichtung hier vernehmen laſſen darf, ſo iſt ihr Ausdruck gewiſs nicht unangemeſſen: ein Göttermahl iſt jene Betrachtung!

Lehrer: Mit mehr Wahrheit, meine Söhne, könnt ihr die Betrachtung anſtatt als Göttermahl als eine Speiſe der Engel, als Schmuck der Seelen bezeichnen.

Schüler: Mag dies bezeichnet werden, wie es will: wir möchten über die erſten zur Weisheit belehrt ſein, um mit Gottes Hilfe und deiner Unterweiſung von dem niederen auf einen höheren Standpunkt gelangen zu können.

Lehrer: Bei Salomo, durch den die Weisheit ſich ſelbſt beſungen hat, leſen wir: „Die Weisheit bauete ihr Haus und hieb ſieben Säulen.“ Dieſer Spruch geht zwar auf die göttliche Weisheit, die ſich im Schoße der Jungfrau ein Haus, d. h. einen Leib bauete und dieſes durch die ſieben Gaben des heiligen Geiſtes ſtützte, oder auf die Kirche, die Gottes Haus iſt und die mit dieſen Gaben erleuchtete. Aber es ſtützt ſich auch die Weisheit der freien Künſte auf ſieben Säulen und bringt nur den zu vollkommenem Wiſſen, den dieſe ſieben Säulen oder Stufen tragen.

Schüler: So thue uns kund, was du verheißen, und beginne unſeres zarten Alters wegen mit leichter Milch, auf daſs wir bei wachſenden Jahren leichter zu ſtärkerer Speiſe gelangen.

Lehrer: Mit Gottes Gnade, die anfangen und auch vollenden möge, will ich euren Wunſch erfüllen, will euch die ſieben Stufen der Weisheit zeigen und auf denſelben, ſo Gott will und wir leben und ſoweit die Zeitverhältniſſe und mein Alter es geſtatten, euch zu dem höheren Standpunkte wiſſenſchaftlicher Bildung leiten.

Schüler: Ja, führe uns, leite und bringe uns langſam endlich aus dem Neſte auf die Zweige der dir von Gott verliehenen Weisheit, daſs wir das Licht der Wahrheit etwas ſchauen können, und zeige uns deinem wiederholten Verſprechen gemäß die ſieben Stufen des wiſſenſchaftlichen Unterrichts!

Lehrer: Die folgenden ſind alſo die verlangten ſieben Stufen — wäre doch euer Eifer, ſie zu erſteigen, eben ſo groß als jetzt eure Neugierde, ſie zu ſehen! — Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Muſik und Aſtronomie (Aſtrologie), das ſind die Wiſſenſchaften, denen die Philoſophen ihre Zeit und Arbeit gewidmet haben. Sie ſind es, durch welche ſie den Ruhm der Conſuln und den Glanz der Könige verdunkelten; denn ſie ſind es, durch welche ſie ein ewig gefeiertes Andenken erlangten. Sie ſind es auch, durch welche in den öffentlichen Disputationen die heiligen katholiſchen Lehrer und Vertheidiger unſeres Glaubens alle Ketzer überwunden haben. Auf dieſen Pfaden nun, meine theuren Söhne, tummelt ſich eure Jugend täglich, bis das reifere Alter und der von Sinnlichkeit befreite Geiſt auf der Höhe der heiligen Schrift anlangt. Möget ihr aus dieſer Rüſtkammer hervorgehen als unüberwindliche Vertheidiger des wahren Glaubens und Zeugen für die Wahrheit!

Von den unter Karl d. Gr. gestifteten Klosterschulen sind die hervorragendsten:

1. St. Gallen, benannt nach dem Benedictiner Gallus aus Irland, der am Bodensee eine der berühmtesten Benedictiner-Abteien anlegte.

2. Fulda, ein Muster der Klosterschulen, unter Rhabanus Maurus und

3. die Klosterschule der Benedictiner in Reichenau. Der hervorragendste Lehrer dieser Schule ist Walafried Strabo (der Schielende), geboren 806 in Allemannien. Er wurde zuerst in die Schule zu Reichenau aufgenommen und dann nach Fulda geschickt, wo er sich unter Rhabanus für das Lehramt vorbereitete. Später wurde er Lehrer an der Klosterschule zu Reichenau und 842 Abt des Klosters († 849).

Er selbst gibt uns ein Bild von der Studieneinrichtung im Kloster Reichenau, indem er erzählt: [1])

„Ich war völlig unwissend und staunte sehr, als ich die großen Klostergebäude sah, in denen ich von nun an wohnen durfte; ich war erfreut, die Menge von Kameraden und Spielgenossen zu sehen, die mich freundlich bewillkommten. Übrigens habe auch ich denselben große Freude gemacht, indem mir alles neu und ungewohnt vorkam, weswegen ich oft linkisch und ungeschickt oder zur Unzeit nachahmte, was ich andere thun sah.

Allein schon nach wenigen Tagen fand ich mich besser zurecht, und kaum hatte ich in die gemeinsame Ordnung mich fügen gelernt, so überwies mich der Scholasticus Grimmald einem der Meister, bei welchem ich lesen lernen sollte. Ich war da nicht allein, sondern es waren noch mehrere Knaben meines Alters bei ihm, vornehmen wie geringen Standes, welche aber alle schon weiter vorgerückt waren als ich. Die gütige Nachhilfe meines Lehrers und der Ehrgeiz trieben mich wechselweise an, dieser Beschäftigung mit Eifer obzuliegen, und nach einigen Wochen hatte ich es so weit gebracht, dass ich nicht nur dasjenige, was man mir auf meine Wachstafel schrieb, sondern auch das lateinische Buch, welches mir gegeben wurde, mit einiger Geläufigkeit lesen konnte. Darauf bekam ich ein deutsches Büchlein, das mir zwar beim Lesen mehr Mühe kostete, aber dafür eine herzliche Freude machte. Denn wenn ich etwas gelesen hatte, verstand ich es auch, was beim Lateinischen nicht der Fall gewesen war, so dass ich mich anfänglich sehr verwunderte. wie man lesen und das Gelesene zugleich verstehen könne.

Im Herbste, zur Zeit der Obstlese, war mehrere Tage keine Schule; wir fuhren mit unserem Lehrer nach Herzenslust auf dem See oder lasen Äpfel unter

[1]) Kellner. Skizzen und Bilder aus d. Erz-Gesch. I. 133.

den reichbeladenen Bäumen auf, welche das Kloſter umgaben. Als dieſe Freudentage vorüber waren, muſste ich anfangen die Buchſtaben, welche ich nun kennen und verbinden gelernt hatte, auf meiner Wachstafel nachzuzeichnen, ein Geſchäft, das mir nicht recht zuſagen wollte. In meiner Langweile verfiel ich auf manche andere Dinge und neckte meine Kameraden, was mir Verweiſe und manchmal auch Schläge zuzog. Indeſſen lernte ich die Schreibkunſt den Winter hindurch und kam im Frühjahr 816, in meinem 10. Lebensjahre, zum Lehrer der Grammatik, zu Magiſter Gerard.

Jahr 816. — Das erſte, was ich da thun muſste, war, daſs ich einige lateiniſche Redensarten auswendig lernte, um mich auf Latein mit meinen Kameraden verſtändigen zu können. Die meiſten von meinen Mitſchülern waren ſchon weit vorgerückt, die einen im zweiten, die andern im dritten Jahre der Grammatik. Sie muſsten deshalb, die Erholungszeit ausgenommen, immer lateiniſch mit einander reden, uns Anfängern dagegen war es verſtattet, uns, ſo weit es nöthig war, deutſch mit einander zu verſtändigen. Nach einiger Zeit wurde mir die Grammatik des Donatus in die Hand gegeben und ein älterer Schüler beauftragt, mich darüber ſo lange abzufragen, bis ich alle acht Wortarten und die Regeln über deren Abwandlung im Gedächtnis hätte. Die erſten paar Stunden gab ſich der Lehrer ſelbſt die Mühe mir zu zeigen, wie ich beim Lernen dieſer Wörter und Redeformen vorgehen müſſe; ſpäter jedoch kam er nur am Ende der Lehrſtunden, um meinen Meiſter zu fragen, wie ich meine Sache gemacht hätte. Dieſer konnte nun freilich nur zufrieden ſein mit den Fortſchritten, die ich im Donat machte; ich wuſste alle die Fragen und Antworten jederzeit genau, allein ich fand nebenbei noch Zeit, allerlei Poſſen zu treiben und meine Kameraden dadurch zu ſtören. Ich wuſste nämlich, daß der Schüler, der uns lehrte, nicht ſchlagen durfte und mich zu ſehr liebte, um am Ende der Schulſtunde dem Lehrer Anzeige zu machen. Zuweilen aber geſchah es, daſs ich die Sache ſo weit trieb, daſs auch diejenigen, welche in einer anderen Abtheilung des Saales die zweite und dritte Grammatik ſtudierten, es bemerkten und durch ihr Lachen den Lehrer, der ſich mit ihnen beſchäftigte, aufmerkſam machten. Das erſtemal kam ich mit einem ſcharfen, ernſten Blicke davon, das zweitemal trat er zu mir und fragte, ob ich denn ſo gar vergeſslich ſei, oder drohte mir mit erhobenem Zeigefinger, wenn aber das alles nichts half, ſo ließ er mir eine Portion meines Mittagmahles zurückbehalten oder nahm die Ruthe von der Wand herunter.

Jeden Nachmittag muſsten wir die Regeln anwenden lernen, die wir des Morgens dem Gedächtniſſe eingeprägt hatten. Der Schüler, oder auch manchmal der Lehrer, ſagte uns deutſch größere und kleinere Sätze vor, die wir ſogleich lateiniſch auf unſere Wachstafeln ſchreiben muſsten; die Wörter waren uns theils aus dem Donat oder aus den täglichen Geſprächen bekannt, auch durften wir die Lehrer darum fragen. Da wir aber nach dem Gehör ſchrieben, ohne die Wörter zu ſehen, ſo wurden ſie von mir oft wunderlich genug geſchrieben. Abends wurde uns ein Abſchnitt der bibliſchen Geſchichte erzählt, den wir jedesmal am andern Morgen wieder erzählten.

Während wir den Donat zum zweiten und drittenmale zuſammen wiederholten, wurde der Kirchenbau in unſerer Nähe vollendet. Zwiſchen unſerem

Schulgebäude und der Clausur erhob sich das herrliche Münster. Als ich auf die Reichenau kam, war es schon ausgebaut, nur an der vollständigen Ausschmückung des Innern arbeiteten die Brüder noch unabläßig.

Endlich kam der ersehnte Tag der Einweihung der prachtvollen Kirche. Unzählige Volksmassen waren herbeigeströmt zu dem Feste, schon zwei Tage zuvor war der See mit Schiffen bedeckt, auf denen mit dem Volke Herren und Ritter herbeieilten. Auch mehrere Bischöfe und Abgeordnete vom Hofe Ludwigs waren gekommen, denn der Abt war ein guter Freund Karls, seines großen Vaters gewesen. Zur Ehre Mariens, unserer lieben Frau, ward das Münster eingeweiht vom Abt und Bischof Hatto im Beisein aller Bischöfe, die in ihrem vollen Ornate an der Feier theilnahmen. Es war ein wunderschöner Anblick; siebenhundert Brüder, hundert Zöglinge der innern, vierhundert Zöglinge der äußern Schule bildeten einen Chor, wie ich ihn noch nie gesehen und gehört hatte; und bei dem Hochamte antwortete das ganze Volk auf die Gebete des Bischofs. Da zum erstenmale in meinem Leben regte sich etwas Unnennbares in meinem Herzen, eine unendliche Wehmuth kam über mich, Gottes Größe und Güte erfüllte meine Seele, und ich faßte den Entschluss, mich ganz und ungetheilt seinem Dienste zu widmen.

Von diesem Zeitpunkte ab ward ich stiller und ernster in meinem ganzen Wesen, worüber meine Lehrer, besonders Dominus Grimald, sich freuten und alle meine Mitschüler sich verwunderten. Abt Hatto wollte, bevor er auf seinen bischöflichen Sitz nach Basel zurückkehrte, unseren Schulprüfungen beiwohnen. Er war mit meinen Antworten besonders zufrieden; ich redete mit kindlichem Zutrauen zu dem hohen und freundlichen Manne, den ich vor einigen Tagen so groß und herrlich in der Mitte der Bischöfe, Grafen und Ritter gesehen hatte, und der nun als gütiger Vater in unserer Mitte saß. Er empfahl mich dem Dominus Grimald zur besonderen Obsorge."

Rhabanus Maurus: „Von der Unterweisung der Geistlichen."

Die Grammatik und ihre Unterabtheilungen.

Die erste der freien Künste ist die Grammatik, die zweite die Rhetorik, die dritte die Dialektik, die vierte die Arithmetik, die fünfte die Geometrie, die sechste die Astronomie, die siebente die Musik.

Die Grammatik.

hat ihren Namen von der Schrift, wie dies ihr von diesem Worte hergeleiteter Name beweist. Man erklärt sie daher so: die Grammatik ist die Wissenschaft, welche Anweisung gibt, wie die Dichter und Geschichtsschreiber auszulegen sind, und wie man richtig schreiben und sprechen muss, sie ist also die Mutter und Grundlage der freien Künste, welche eine christliche Schule treiben muss, da auf ihr das Verständnis für richtiges Schreiben und Sprechen beruht. Denn wie könnte jemand die eindringliche Kraft des gesprochenen Wortes oder die Bedeutung der Buchstaben und Silben verstehen, wenn er dies nicht zuvor durch sie

gelernt hat? Oder wie könnte er die einzelnen Versfüße und Accente unterscheiden, wenn er nicht durch diese Wissenschaft vorher darin unterwiesen worden wäre? Oder woher sollte er die Grundsätze für die Eintheilung einer Rede, den Schmuck der Figuren, die Bedeutung der Bilder, den Sinn der Worterklärungen und die richtige Schreibung kennen, wenn er sich nicht vorher mit der Grammatik bekannt gemacht hat? Keinen Vorwurf also, sondern Lob verdient jeder, der diese Kunst nicht zu eitlem Wortstreite anzuwenden liebt, sondern mit ihrer Hilfe richtiges Sprechen und correctes Schreiben lernen will.

Denn gerade sie weist alle Bücherschreiber zurecht, weil sie stets tadelt, wo sie einen Fehler entdeckt und den gelungenen Ausdruck mit ihrem Beifalle begleitet. Allen Redefiguren aber, welche sich in weltlichen Schriften finden, begegnet man wiederholt auch in den heiligen Büchern. Auch wird jeder bemerken, der die göttlichen Bücher aufmerksam liest, dass unsere heiligen Schriftsteller Bilder angewandt haben, und zwar mannigfaltiger und häufiger, als man meinen und glauben sollte. Und zwar kann man in den heiligen Büchern nicht nur Fälle finden, in denen jene Bilder wie alles andere gebraucht sind, sondern sogar ausdrücklich die Namen einzelner, z. B. der Allegorie, des Räthsels, des Gleichnisses. Die Kenntnis aller dieser Dinge ist daher nothwendig, um den schwankenden Sinn gewisser Stellen der heiligen Schrift zu bestimmen; denn wollte man dieselben nach ihrem Wortsinne auffassen, so würde Ungereimtes herauskommen. Man muss vielmehr überall fragen, ob nicht vielleicht dieses oder jenes, was wir nicht verstehen, bildlicher Ausdruck sei, und in der That ist auf diese Weise das meiste klar geworden, was vorher dunkel war.

Die Rhetorik

ist, wie die Gelehrten sagen, die Kunst, in weltlicher Ausdrucksweise, wo es sich um Dinge des bürgerlichen Lebens handelt, schön zu reden. Obgleich indessen diese Erklärung nur auf weltliche Weisheit sich zu beziehen scheint, so hat sie doch auch für den kirchlichen Unterricht Geltung; denn alles, was der Prediger und Verkündiger des göttlichen Gebotes in beredter und ansprechender Weise zu lehren vermag, wie auch alle treffenden und gelungenen Wendungen seiner Schreibweise, sind auf die Erfahrungen in dieser Kunst zurückzuführen.

Auch braucht er nicht zu glauben, dass er sich allemal einen Verstoß zu schulden kommen lasse, wenn er zur rechten Zeit diese Kunst erlernt und ihre Gesetze beim Schreiben und Sprechen befolgt; im Gegentheil, wer sie so gründlich treibt, dass er das Wort Gottes verkünden kann, der thut gerade damit ein gutes Werk. Denn da durch die Redekunst etwas als wahr und als falsch nachgewiesen werden kann, — wer dürfte da behaupten, dass der Lüge gegenüber die Wahrheit in ihren Vertretern waffenlos dastehen müsse, so dass die, welche für die Unwahrheit werben, den Zuhörer durch ihre Rede geneigt, aufmerksam, willig zu machen verstünden, die andern aber nicht, dass jene das Falsche kurz, schlagend, einleuchtend vortragen, die andern aber die Wahrheit so, dass man sie nicht hören mag, nicht einsehen kann und schließlich nicht zu glauben vermag, dass jene mit betrügerischen Beweisgründen die Wahrheit bekämpfen und die

Schulgebäude und der Clausur erhob sich das herrliche Münster. Als ich auf die Reichenau kam, war es schon ausgebaut, nur an der vollständigen Ausschmückung des Innern arbeiteten die Brüder noch unablässig.

Endlich kam der ersehnte Tag der Einweihung der prachtvollen Kirche. Unzählige Volksmassen waren herbeigeströmt zu dem Feste, schon zwei Tage zuvor war der See mit Schiffen bedeckt, auf denen mit dem Volke Herren und Ritter herbeieilten. Auch mehrere Bischöfe und Abgeordnete vom Hofe Ludwigs waren gekommen, denn der Abt war ein guter Freund Karls, seines großen Vaters gewesen. Zur Ehre Mariens, unserer lieben Frau, ward das Münster eingeweiht vom Abt und Bischof Hatto im Beisein aller Bischöfe, die in ihrem vollen Ornate an der Feier theilnahmen. Es war ein wunderschöner Anblick; siebenhundert Brüder, hundert Zöglinge der innern, vierhundert Zöglinge der äußern Schule bildeten einen Chor, wie ich ihn noch nie gesehen und gehört hatte; und bei dem Hochamte antwortete das ganze Volk auf die Gebete des Bischofs. Da zum erstenmale in meinem Leben regte sich etwas Unnennbares in meinem Herzen, eine unendliche Wehmuth kam über mich, Gottes Größe und Güte erfüllte meine Seele, und ich faßte den Entschluss, mich ganz und ungetheilt seinem Dienste zu widmen.

Von diesem Zeitpunkte ab ward ich stiller und ernster in meinem ganzen Wesen, worüber meine Lehrer, besonders Dominus Grimald, sich freuten und alle meine Mitschüler sich verwunderten. Abt Hatto wollte, bevor er auf seinen bischöflichen Sitz nach Basel zurückkehrte, unseren Schulprüfungen beiwohnen. Er war mit meinen Antworten besonders zufrieden; ich redete mit kindlichem Zutrauen zu dem hohen und freundlichen Manne, den ich vor einigen Tagen so groß und herrlich in der Mitte der Bischöfe, Grafen und Ritter gesehen hatte, und der nun als gütiger Vater in unserer Mitte saß. Er empfahl mich dem Dominus Grimald zur besonderen Obsorge."

Rhabanus Maurus: „Von der Unterweisung der Geistlichen."

Die Grammatik und ihre Unterabtheilungen.

Die erste der freien Künste ist die Grammatik, die zweite die Rhetorik, die dritte die Dialektik, die vierte die Arithmetik, die fünfte die Geometrie, die sechste die Astronomie, die siebente die Musik.

Die Grammatik.

hat ihren Namen von der Schrift, wie dies ihr von diesem Worte hergeleiteter Name beweist. Man erklärt sie daher so: die Grammatik ist die Wissenschaft, welche Anweisung gibt, wie die Dichter und Geschichtsschreiber auszulegen sind, und wie man richtig schreiben und sprechen muss, sie ist also die Mutter und Grundlage der freien Künste, welche eine christliche Schule treiben muss, da auf ihr das Verständnis für richtiges Schreiben und Sprechen beruht. Denn wie könnte jemand die eindringliche Kraft des gesprochenen Wortes oder die Bedeutung der Buchstaben und Silben verstehen, wenn er dies nicht zuvor durch sie

gelernt hat? Oder wie könnte er die einzelnen Versfüße und Accente unterscheiden, wenn er nicht durch diese Wissenschaft vorher darin unterwiesen worden wäre? Oder woher sollte er die Grundsätze für die Eintheilung einer Rede, den Schmuck der Figuren, die Bedeutung der Bilder, den Sinn der Worterklärungen und die richtige Schreibung kennen, wenn er sich nicht vorher mit der Grammatik bekannt gemacht hat? Keinen Vorwurf also, sondern Lob verdient jeder, der diese Kunst nicht zu eitlem Wortstreite anzuwenden liebt, sondern mit ihrer Hilfe richtiges Sprechen und correctes Schreiben lernen will.

Denn gerade sie weist alle Bücherschreiber zurecht, weil sie stets tadelt, wo sie einen Fehler entdeckt und den gelungenen Ausdruck mit ihrem Beifalle begleitet. Allen Redefiguren aber, welche sich in weltlichen Schriften finden, begegnet man wiederholt auch in den heiligen Büchern. Auch wird jeder bemerken, der die göttlichen Bücher aufmerksam liest, dass unsere heiligen Schriftsteller Bilder angewandt haben, und zwar mannigfaltiger und häufiger, als man meinen und glauben sollte. Und zwar kann man in den heiligen Büchern nicht nur Fälle finden, in denen jene Bilder wie alles andere gebraucht sind, sondern sogar ausdrücklich die Namen einzelner, z. B. der Allegorie, des Räthsels, des Gleichnisses. Die Kenntnis aller dieser Dinge ist daher nothwendig, um den schwankenden Sinn gewisser Stellen der heiligen Schrift zu bestimmen; denn wollte man dieselben nach ihrem Wortsinne auffassen, so würde Ungereimtes herauskommen. Man muss vielmehr überall fragen, ob nicht vielleicht dieses oder jenes, was wir nicht verstehen, bildlicher Ausdruck sei, und in der That ist auf diese Weise das meiste klar geworden, was vorher dunkel war.

Die Rhetorik

ist, wie die Gelehrten sagen, die Kunst, in weltlicher Ausdrucksweise, wo es sich um Dinge des bürgerlichen Lebens handelt, schön zu reden. Obgleich indessen diese Erklärung nur auf weltliche Weisheit sich zu beziehen scheint, so hat sie doch auch für den kirchlichen Unterricht Geltung; denn alles, was der Prediger und Verkündiger des göttlichen Gebotes in beredter und ansprechender Weise zu lehren vermag, wie auch alle treffenden und gelungenen Wendungen seiner Schreibweise, sind auf die Erfahrungen in dieser Kunst zurückzuführen.

Auch braucht er nicht zu glauben, dass er sich allemal einen Verstoß zu schulden kommen lasse, wenn er zur rechten Zeit diese Kunst erlernt und ihre Gesetze beim Schreiben und Sprechen befolgt; im Gegentheil, wer sie so gründlich treibt, dass er das Wort Gottes verkünden kann, der thut gerade damit ein gutes Werk. Denn da durch die Redekunst etwas als wahr und als falsch nachgewiesen werden kann, — wer dürfte da behaupten, dass der Lüge gegenüber die Wahrheit in ihren Vertretern waffenlos dastehen müsse, so dass die, welche für die Unwahrheit werben, den Zuhörer durch ihre Rede geneigt, aufmerksam, willig zu machen verstünden, die andern aber nicht, dass jene das Falsche kurz, schlagend, einleuchtend vortragen, die andern aber die Wahrheit so, dass man sie nicht hören mag, nicht einsehen kann und schließlich nicht zu glauben vermag, dass jene mit betrügerischen Beweisgründen die Wahrheit bekämpfen und die

Unwahrheit behaupten, die anderen aber weder das Wahre zu vertheidigen, noch das Falsche zu widerlegen vermögen, dass jene ihre Zuhörer, indem sie dieselben auf Irrwege führen, anfeuern, erschüttern, aufheitern, in Furcht und Schrecken setzen, während die Vertreter der Wahrheit sich lässig, kalt und schläfrig zeigen? Wer wäre so unklug, dies für klug zu halten? Da also die Beredsamkeit ein Mittelding ist, welches sich in hohem Maße dazu eignet, zum Guten, wie zum Bösen zu überreden, warum sollten nicht die Guten bei ihren Studien von ihr Gebrauch machen, so dass sie für die Wahrheit streitet, während doch die Bösen sie benutzen, um durch sie für Zwecke der Sünde und des Irrthums verkehrte und nichtige Gründe ausfindig zu machen? Wenn zur Beachtung dessen, was in dieser Beziehung Brauch und Regel ist, die unermüdliche Übung einer im Gebranche des Wortschatzes und Redeschmuckes geschulteren Zunge hinzutritt, so haben wir das, was man Redegewandtheit oder Beredsamkeit nennt, und das soll in der besonders dafür festgesetzten und passenden Zeit während des dazu geeigneten Lebensalters von denen gelernt werden, welche sie schnell sich anzueignen vermögen.

Haben doch selbst die Meister der römischen Beredsamkeit sich nicht gescheut, auszusprechen, dass, wer diese Kunst nicht schnell erfasse, sie überhaupt niemals lerne. Indessen schätzen wir dieselbe doch nicht so hoch, dass wir ihr Studium den schon Erwachsenen oder gar dem gereiften Manne aufdringen möchten. Es ist genug, wenn ganz junge Leute sich darum bemühen, und auch von diesen nicht alle, deren schnelle Ausbildung für den Bedarf der Kirche wir wünschen müssen, sondern nur die, welche noch nicht von dringenderen und unzweifelhaft höheren Bedürfnissen in Anspruch genommen werden. Denn wem eine entschiedene und starke natürliche Begabung abgeht, der erwirbt sich Beredsamkeit leichter, wenn er beredte Männer liest und hört, als wenn er sich bloß nach den Regeln der Beredsamkeit richtet. Darum darf es außer den canonischen auch nie an anderen an maßgebender Stelle als heilsam anerkannten kirchlichen Büchern fehlen, mit deren Inhalte sich ein junger Mann durch Lesen derselben vertraut machen kann, und durch welche, auch wenn er nicht hiernach trachtet, sondern bloß auf den Inhalt derselben sein Augenmerk richtet, er doch beim Lesen zugleich in ihre Redeweise eingeweiht wird, namentlich wenn dazu die Übung kommt im Aufschreiben oder Dictieren und endlich im Aussprechen ihrer Gedanken, welche mit dem rechten Glauben und mit dem kirchlichen Glaubensbekenntnis übereinstimmen.

Die Dialektik.

Die Dialektik ist die Wissenschaft des Verstandes, durch welche wir untersuchen, Begriffe bestimmen, Erörterungen anstellen, so dass wir das Wahre von dem Falschen zu unterscheiden vermögen. Sie ist also die Königin der Wissenschaften; sie lehrt unterrichten, sie lehrt studieren, in ihr zeigt und offenbart sich die Vernunft selbst nach Wesen, Ziel und Erkenntnis. Sie allein besitzt ein sicheres Wissen und will nicht nur, sondern sie kann auch ein solches mittheilen. Durch sie erkennen wir, was wir sind und woher wir sind; durch sie lernen

wir unterſcheiden zwiſchen Urſache und Wirkung des Guten, zwiſchen Schöpfer und Geſchöpf; mit ihrer Hilfe ſpüren wir der Wahrheit nach und entlarven wir die Lüge; durch ſie ziehen wir Schlüſſe und finden, was folgt und was nicht, was dem Weſen der Dinge widerſtreitet, was wahr, was wahrſcheinlich und was völlig verkehrt iſt in ſtreitigen Sachen. Denn wenn wir dieſe Wiſſenſchaft beſitzen, dann unterſuchen wir alles und jedes mit Scharfſinn, dann entſprechen unſere Erklärungen dem Weſen des Dinges, dann entwickeln wir unſere Anſicht mit Umſicht. Darum müſſen die Geiſtlichen dieſe vornehmſte Kunſt verſtehen und ihren Geſetzen fleißig nachdenken, damit ſie durch dieſelbe die Verſchlagenheit der Irrgläubigen klar zu durchſchauen und ihre giftigen Trugſchlüſſe zu widerlegen vermögen. Denn es gibt viele ſogenannte Sophismen, d. i. Trugſchlüſſe, welche meiſt den richtigen ſo ähnlich ſind, daſs ſie nicht nur die trägen Geiſter, ſondern auch die reichbegabten, wenn ſie nicht hinlänglich aufmerken, zu täuſchen vermögen. So z. B. legte jemand einem andern in der Unterhaltung den Satz vor: „Was ich bin, biſt du nicht“, und dieſer gab es zu. Es war ja wirklich zum Theil richtig, ſchon in der Hinſicht, daſs jener verſchmitzter, dieſer harmlos war.

Dann fügte er hinzu: „Ich aber bin ein Menſch.“ Und als ihm dies eingeräumt wurde, machte er den Schluſs: „Folglich biſt du kein Menſch.“ Das ſind ſolche verfängliche Reden, wie ſie nach meiner Meinung die Schrift verabſcheut in jener Stelle, wo es heißt: „Wer trügeriſch redet, verdienet Haſs.“

Ja auch eine Redeweiſe, die zwar nicht verfänglich iſt, aber doch einem mit Würde nicht zu vereinbarenden Wortſchwalle nachjagt, verdient als zur Täuſchung führend bezeichnet zu werden. Doch gibt es auch richtige Gedankenverbindungen, welche dennoch zu unrichtigen Behauptungen führen und eine irrige Auffaſſung des andern zur Folge haben. Ein wohlgeſinnter Gelehrter wird ſie jedoch nur anwenden, um den Gegner, deſſen Irrthum er nachweiſen möchte, zu beſchämen und zur Aufgabe ſeines Irrthums zu bewegen, weil er, wenn er darauf beharren wollte, auch das aufrecht erhalten müſste, was er verabſcheut.

Denn wenn der Apoſtel ſpricht: So iſt auch Chriſtus nicht auferſtanden,“ und weiter: „So iſt euer Glaube eitel, ſo iſt auch unſere Predigt eitel,“ ſo hat er etwas geſagt, was nicht der Fall war. Unrichtig iſt es einerſeits, weil Chriſtus auferſtanden iſt, und anderſeits, weil die Predigt derer, welche dies ausſprachen, und der Glaube derer, welche das glaubten, nicht vergeblich war. Nun aber muſs, weil die Folgerung falſch iſt, nothwendig auch die Vorausſetzung falſch ſein. Die Vorausſetzung war aber, es gibt keine Auferſtehung der Todten, wie die behaupteten, deren Irrthum der Apoſtel widerlegen will. Aus dieſer Vorausſetzung aber, es gibt keine Auferſtehung der Todten, folgt mit Nothwendigkeit: „Dann iſt auch Chriſtus nicht auferſtanden.“ Dieſe Folgerung iſt aber falſch, denn Chriſtus iſt auferſtanden: folglich iſt die Vorausſetzung falſch, und da dieſelbe lautet, es gäbe keine Auferſtehung der Todten, ſo gibt es dennoch eine Auferſtehung der Todten. Das läſst ſich ganz kurz auch ſo ausdrücken: Wenn es keine Auferſtehung der Todten gibt, ſo iſt auch

Christus nicht auferstanden; Christus aber ist auferstanden: folglich gibt es auch eine Auferstehung der Todten.

Da es demnach richtige Verbindungen nicht nur wahrer, sondern auch falscher Gedanken gibt, so kann man leicht in den Schulen die rechte Gedankenverbindung auch aus den weltlichen Schriften lernen. Die Wahrheit selbst aber muss man aus den heiligen Büchern der Kirche suchen. Denn die Wahrheit selbst ist nicht von den Menschen erfunden, sondern nur erkannt und aufgeschrieben, dass man sie erkennen und lehren kann. Sie liegt in dem unabänderlichen und göttlich bestimmten Wesen der Dinge, wie sie von Gott selbst geschaffen sind.

Die Mathematik.

Mathematik ist, so können wir sagen, die Lehrwissenschaft, welche die Ausdehnung an sich zum Gegenstande hat. Abstract nämlich heißt die Ausdehnung, wenn wir sie im Denken von dem Stoffe oder von sonstigen Zufälligkeiten loslösen, z. B. von der Gleichheit oder Ungleichheit oder anderen derartigen Beziehungen, welche wir nur in unserm Verstande anwenden. Man theilt sie ein in die Arithmetik, die Musik, Geometrie und Astronomie.

Die Arithmetik.

Die Arithmetik ist die Wissenschaft der durch die Zahl bestimmten Ausdehnung an und für sich; es ist die Wissenschaft von den Zahlen: denn Zahl heißt im Griechischen Arithmos. Die weltlichen Lehrer haben sie unter den mathematischen Fächern deshalb obenan gestellt, weil ihre Existenz von keiner der andern abhängt, während die darauf folgende Musik, Geometrie und Astronomie zu ihrem Dasein und Bestehen ihrer Hilfe bedürfen. Wir müssen aber wissen, dass der sehr gelehrte Ebräer Josephus im ersten Buche seiner Alterthümer sagt, die Arithmetik und Astronomie habe Abraham zuerst den Ägyptern gebracht, welche als Leute von scharfem Verstande aus diesen Samenkörnern sich die andern Disciplinen weiter entwickelt haben sollen. Mit Recht rathen unsere heiligen Väter allen Eifrigen dieselbe zu studieren, da durch sie die Begierde von fleischlichen Dingen zum guten Theil abgezogen wird und sie das Verlangen nach dem erwecken, was wir unter Gottes Beistande nur mit dem Herzen erfassen können. Daher ist die Bedeutung der Zahlen nicht zu unterschätzen, denn von welchem Werte dieselben in vielen Stellen der heiligen Schrift sind, wird jedem eifrigen Forscher klar. Und nicht umsonst heißt es in den Lobpreisungen Gottes: „Du hast alles geordnet nach Maß, Zahl und Gewicht."

Eine jede Zahl aber wird in der Weise durch ihre besondere Eigenthümlichkeit bestimmt, dass keine von ihnen der andern gleicht. Sie sind also auch unter einander ungleich und verschieden; jede einzelne ist anders, jede einzelne ist begrenzt, alle aber sind unendlich. Und sicherlich werden diejenigen die Zahlen nicht gering zu schätzen wagen als etwas, das mit der Gotteserkenntnis nichts zu schaffen habe, bei denen Plato in großem Ansehen steht, welcher lehrt, Gott habe die Welt aus den Zahlen gebildet. Aber auch bei uns sagt der

Prophet von Gott: „Er gestaltet die Welt nach der Zahl," während der Heiland im Evangelio spricht: „Alle eure Haare sind gezählet." Zwar kann man sie mit Augen sehen, gleichsam wie Bilder kleiner Körper, man kann z. B. bei der Zahl sechs an eine Zusammenfügung, Ordnung und Zerlegung derselben denken; doch ihre höhere und vorwiegende Bedeutung, welche das Wesen der Zahl ausmacht, bestätigt sie eigentlich nicht als solche, eine Betrachtung, welche in zuverlässiger Weise bekundet, dass das, was nur in Zahlen ausgedrückt ist, untheilbar ist, während doch alle Körper in zahllose Theile zerlegt wurden und dass eher Himmel und Erde vergehen, welche nach der Sechszahl geschaffen sind, als dass jemals die Zahl sechs ohne einen ihrer Theile gedacht werden könnte. Wir können daher nicht sagen, dass die Sechszahl nur deshalb ins Dasein getreten sei, weil Gott alle seine Werke in sechs Tagen erschaffen hat, sondern gerade umgekehrt, dass Gott deshalb in sechs Tagen sein Werk vollendet hat, weil die Sechszahl da war. Wenn also jene auch nicht da wären, so wäre sie doch vorhanden; wäre sie aber nicht da, so hätten jene nach ihr nicht ins Dasein treten können.

Ferner verschließt auch die Unkenntnis der Zahlen häufig das Verständnis von dem, was in der Schrift bildlich ausgedrückt ist und eine geheime Bedeutung hat. Dem Forschergeiste wenigstens kann es nicht gleichgiltig sein, was es heißt, Moses und Elias und der Herr selbst haben vierzig Tage gefastet. Der so geschürzte Knoten findet ohne genaue Kenntnis und Betrachtung dieser Zahl keine Lösung.

Sie enthält nämlich die Zahl zehn viermal, das bedeutet alle Dinge mit den Zeiten verweben. Denn nach der Vierzahl verlaufen die Tages- nnd die Jahreszeiten: die Tagszeiten in Morgen, Mittag, Abend und Nacht; die Jahreszeiten in Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Von der zeitlichen Ergötzung aber sollen wir, während wir in der Zeit leben, um der Ewigkeit willen, in welcher wir einst zu leben wünschen, uns enthalten, d. i. fasten, wie ja schon der flüchtige Verlauf der Zeiten selbst uns nachdrücklich mahnt, die Zeit gering zu achten und nach dem Unvergänglichen zu trachten. Weiter aber bezeichnet die Zehn die Kenntnis des Schöpfers und der Creatur; denn die drei deutet auf den Schöpfer, die sieben auf die Creatur nach Leben und Leib. In jenem nämlich ist eine Dreiheit enthalten, weshalb wir auch Gott lieben sollen von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüthe; im Körper aber liegen die vier Elemente, aus denen er besteht, klar zutage. Wenn daher durch diese Zeitbestimmung der Zehnzahl, wohlverstanden viermal genommen, uns zugemuthet wird, keusch und enthaltsam in weltlichen Vergnügungen zu leben, so heißt das vierzig Tage fasten.

So enthält die heilige Schrift unter den vielen mannigfach verschiedenen Zahlbildern andeutungsweise allerlei Geheimnisse, welche den Lesern aus Unkenntnis der Bedeutung der Zahlen verborgen bleiben. Es ist daher nothwendig, dass die, welche zu einer tieferen Einsicht der heiligen Schrift gelangen wollen, diese Kunst mit Fleiß erlernen; dann werden sie den tiefen Sinn der Zahlen in den göttlichen Büchern leicht erkennen.

Die Geometrie.

Die Geometrie ist die auf Anschauung sich stützende Darstellung von Gestalten und ein gewöhnliches Beweismittel der Philosophen, indem sie, um dies durch die allerhöchste Anerkennung belegen zu können, behaupten, ihr Jupiter verwerte in seinen eigenen Werken die Geometrie. Ich weiß freilich nicht, ob darin ein Lob oder ein Tadel liegt, wenn sie vorgeben, Jupiter male daselbst mit himmlischen, was jene mit irdischen Farben malen. Wenn wir dies aber vernünftiger Weise auf Gott, den allmächtigen Schöpfer, anwenden, so dürfte vielleicht an jenem Ausspruche etwas als wahr zutreffen.

Denn geometrisch verfährt, wenn man so sagen darf, die heilige Gottheit, indem sie ihren Geschöpfen, welche sie noch bis heute erhält, verschiedene Arten und Gestaltungen zutheilt; indem sie mit anbetungswürdiger Macht den Gestirnen ihre Bahnen zugewiesen hat, die beweglichen in bestimmten Kreisen laufen läßt und die unbeweglichen an feste Punkte geheftet hat. Denn alles, was wohlgeordnet und gefügt ist, das ist auf den eigenthümlichen Inhalt dieser Wissenschaft zurückzuführen. Das Wort Geometrie heißt so viel als Erdmessung und wird so erklärt: die Geometrie ist die Wissenschaft von dem unbeweglichen Weltall und von den individuellen Formen. Weil nach den verschiedenen Figuren dieser Wissenschaft zuerst Ägypten, wie einige sagen, als Eigenthum vertheilt sein soll, so nannte man einstmals die dieser Wissenschaft Kundigen, Messer. Doch erzählt der gelehrte Lateiner Varro, dieser Name sei dadurch entstanden, daſs einst Leute durch Ausmessung der Länder feste Grenzen geschaffen und den herumschweifenden Völkern den Segen des Friedens gezeigt hätten; späterhin sei auch der Lauf des ganzen Jahres eingetheilt in Monate, welche man, weil sie das Jahr messen im Lateinischen geradezu Messer (menses) genannt hat. Nach solchen Ergebnissen begannen dann Leute, die sich berufen fühlten, auch das Unsichtbare zu durchforschen, zu untersuchen, wie groß der Abstand des Mondes von der Erde, auch der Sonne vom Monde, und wie weit die Entfernung sei bis zum Scheitelpunkte des Himmels; das, sagt er, hätten die klügsten Geometer auch erreicht. Dann habe man, wie er in glaubhafter Weise berichtet, auch die Ausdehnung der ganzen Erde berechnet, und so sei es geschehen, daſs diese Wissenschaft den Namen Geometrie bekommen habe, den sie viele Jahrhunderte hindurch behalten hat. Diese Wissenschaft ist aber auch bei dem Bau der Stiftshütte und des Tempels angewandt worden, wo man ein und denselben Maßstab, dieselben Cirkel, Kugeln, Halbkugeln, Vierecke und die übrigen mathematischen Figuren gebraucht hat. Die Kenntnis von dem allen verschafft daher dem, der sich damit befaſst, eine wesentlich tiefere Einsicht.

Die Musik.

Die Musik ist die Wissenschaft, welche von den Zeittheilen handelt, die einen bestimmten Zweck haben, das will sagen, von denen, welche man in den Tönen wahrnimmt, z. B. zwei-, drei-, vierfache Dauer u. s. w., die zu einem bestimmten Zwecke hörbar gemacht werden. Diese Wissenschaft ist darum so hoch und nützlich, daſs derjenige, welcher sie nicht kennt, das kirchliche Amt nicht

in gebührlicher Weise verwalten kann. Denn alles, was beim Vorlesen schön vorgetragen wird, und was von den Psalmen in der Kirche lieblich ertönt, empfängt durch diese Wissenschaft sein Maß; und wir lesen und singen nicht allein mit Hilfe dieser Wissenschaft in der Kirche, sondern wir feiern auch durch sie den Gottesdienst in der rechten Weise. Die Musik nämlich umfaßt alle Bethätigungen unseres Lebens in folgender Weise, daß wir erstens die Gebote des Schöpfers halten und uns mit reinem Sinn nach den von ihm gegebenen Vorsätzen richten; denn alles, was wir reden, und was uns tief drinnen in den Pulsschlägen erregt, das wird durch den Rhythmus der Musik als harmonisch verbunden dargethan, da die Musik die Kunst ist, die Töne in gefälliger Weise zu verändern. Wir beweisen uns auch, wenn wir uns eines rechtschaffenen Wandels befleißigen, stets als Jünger einer solchen Wissenschaft: denn die Bösen haben keine Lieder.

Auch alles, was im Himmel und auf Erden mit Zulassung des Höchsten geschieht, ist nichts anderes als Musik, wie ja Pythagoras bezeugt, daß diese Welt durch die Musik erschaffen sei und durch sie regiert werden könne. Sogar in der Christenheit hat sie sich eine hohe Anerkennung verschafft, und daher kommt es, daß die Unkenntnis von wenigstens einigen musikalischen Dingen vieles verschließt und verdunkelt.

Die Astronomie.

Es ist noch die Astronomie übrig, welche, wie einmal jemand gesagt hat, für die Frommen ein wertvolles Beweismittel, für die Neugierigen eine wahre Plage ist. Wenn wir uns daher in sie mit lauterem und bescheidenem Sinn versenken, so erfüllt sie uns, wie auch die Alten sagen, mit großer Liebe zu ihr. Denn was will es doch heißen, im Geiste in die Himmel aufzusteigen und den ganzen überirdischen Bau mit der forschenden Vernunft zu zerlegen und mit der Schärfe des eindringenden Verstandes dasjenige wenigstens theilweise zu ergründen, was ein so unermeßlicher Raum in Geheimnis gehüllt hat! Denn die Welt soll, wie einige meinen, Kugelgestalt haben, um die verschiedenen Weltkörper in ihrem Umkreise zu fassen. Daher hat Seneca in Übereinstimmung mit den Philosophen seinem Buche den Titel gegeben: „Über die Gestalt der Welt."

Die Astronomie nun, über die wir sprechen, heißt aber die Wissenschaft von dem regelmäßigen Lauf der Gestirne, weil sie durchaus nicht anders, als es ihnen von ihrem Schöpfer bestimmt ist, stillstehen oder sich bewegen können, es sei denn, daß sie vielleicht einmal durch ein Wunder nach dem Belieben der Gottheit einem anderen Gesetze gehorchen. So lesen wir, daß Josua, der Sohn Nuns, der Sonne in Gibeon still zu stehen befohlen hat, daß sie zur Zeit des Königs Hiskias zehn Linien zurückgegangen ist, daß sie beim Tode Christi sich drei Stunden lang verfinsterte u. dergl. m. Man nennt dies deshalb ein Wunder, weil es der gewöhnlichen Ordnung der Dinge zuwider und daher auffallend ist. Denn diejenigen Sterne, welche festen Stand am Himmel haben, schweben; die Planeten dagegen, d. i. die Wandelsterne, welche gleichwohl ihre Bahnen nach bestimmten Gesetzen zurücklegen, bewegen sich.

Die Astronomie ist also, wie schon gesagt, die Wissenschaft, welche den Lauf und die Bilder der Himmelsgestirne zum Gegenstande hat, welche alle Verhältnisse der Sterne zu einander und zur Erde mit forschendem Geiste prüft. Doch sind die Astronomie und Astrologie einigermaßen verschieden, obschon beide eine und dieselbe Wissenschaft ausmachen. Denn die Astronomie beschäftigt sich mit der Bewegung des Himmels, mit dem Aufgange, mit dem Untergange und dem Laufe der Gestirne oder mit den Gründen ihrer Bewegung; die Astrologie dagegen ist theils etwas Naturgemäßes, theils etwas Abergläubisches; naturgemäß ist sie, so lange sie sich beschäftigt mit dem Laufe der Sonne, des Mondes und der Sterne und mit der Bestimmung der Zeiten; abergläubisch dagegen ist diejenige, welche die Sterndeuter treiben, die aus den Sternen weissagen und zwölf Sternbilder im Anschluß an die Unterabtheilungen der Seele und des Körpers unterscheiden und aus dem Laufe der Sterne die Geburts- und Todesstunden des Menschen lesen wollen. Jenen Theil der Astrologie, welcher sich in den Grenzen der Naturforschung hält, den Lauf der Sonne, des Mondes und der Sterne erforscht und den Wechsel der Zeiten genau beobachtet, muß die christliche Geistlichkeit sorgfältiger erlernen, um durch sichere Anwendung ihrer Regeln und in unwiderleglicher und vollgiltiger Erwägung der Beweisgründe nicht allein den Lauf vergangener Jahre der Wahrheit gemäß erforschen, sondern auch in Betreff der Zukunft in zuverlässiger Weise Schlüsse ziehen zu können, und im Stande zu sein, den Beginn des Osterfestes und die Termine aller Feste und Feiertage selbst zu bestimmen und sie der Gemeinde Gottes als Feiertage ordnungsmäßig bekannt zu machen.

C. Das Laienthum und dessen Erziehung.

1. Die ritterliche Erziehung.

a) Das Ritterthum im allgemeinen.

Vor den Kreuzzügen war die Geistlichkeit fast allein im Besitze der Bildung und stützte dieselbe, außer der Kenntnis der christlichen Religion, namentlich auf die Kenntnis des römischen Alterthums. Durch die Kreuzzüge aber wurde der Bildungsstand verändert; das Ritterthum gewann an Macht und Ansehen und erstrebte eine neue, von der Kirche sich emancipierende Richtung.

Das deutsche Ritterthum, entsprungen aus dem Feudalwesen (Lehenswesen), verfeinerte die Erziehung allmählich durch die Geselligkeit der Höfe und durch die Poesie, welche dort gepflegt wurde und hauptsächlich die Frauen verherrlichte.

Im Gegensatz zu der mönchischen Erziehung legte das Ritterthum den höchsten Wert auf die Individualität. Ehre, d. h.

der Inbegriff der männlichen und vorzüglich der ritterlichen Würde und die Liebe waren die erhabensten Begriffe im Ritterthum.

Die Würdigung der schönen und frommen Frau hieng wesentlich zusammen mit dem innigen Sinne für Häuslichkeit und Familie, deren Mittelpunkt ja die Frau ist. Besonders hielt man für das Jugendalter den Umgang nnd den Verkehr der beiden Geschlechter für ein pädagogisches Mittel, um den rohen Sinn der männlichen Jugend zu veredeln und zu sänftigen.

Einen nicht unerheblichen Bestandtheil in dem Gedankenkreise der mittelhochdeutschen Poesie, namentlich der didaktischen, bilden Betrachtungen über das Erziehungswesen. Walther von der Vogelweide gibt namentlich wiederholt Anweisung, wie man die Kinder in strenger Zucht halten und durch gutes Beispiel bilden solle.

In der Regel waren die Höfe der reichen Ritter die Bildungsstätten, wo der junge Adel sich versammelte, um sich hier Sitte und edle Zucht anzueignen. Zu den sieben freien Künsten des Geistes nahm die ritterliche Erziehung die sieben ritterlichen Künste hinzu: Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen, Versemachen einerseits, und sinnige Verehrung der Frauen (Minnedienst) andererseits. Auf die Vervollkommnung des Körpers wurde hoher Wert gelegt, deswegen wurde die Gymnastik, welche im Turnier zur Anwendung kam, vorzugsweise gepflegt.

b) Die Erziehung der Mädchen.

Die Töchter lernten unter der Anleitung der Ammen und der Mütter spinnen, weben u. dergl., zuweilen auch gemeinsam mit den Knaben das Lesen, oder der Burggeistliche ertheilte den Unterricht in der Religion und im Lesen. Die Töchter vornehmer Ritter, Grafen und Fürsten lernten auch Französisch, Latein, Gesang und Saitenspiel. Anstand, Höflichkeit und Sitte eigneten sie sich entweder bei Hofe von einer Meisterin, oder auf den Schlössern vornehmer Rittergeschlechter an.

c) Bildungsstufen der männlichen Jugend.

Der ritterbürtige Edelmann hatte 3 Stufen der Erziehung zu durchlaufen.

1. Der Knabe, welcher bis nach zurückgelegtem 7. Jahre unter mütterlicher Aufsicht und Leitung stand, kam nachher auf das Schloss eines befreundeten Ritters, wo er sich in den verschiedenen Diensten übte. Er erhielt den Namen „Jungherrelin, Page," und musste als solcher bei Tische aufwarten, besonders der Dame dienen und den Herrn auf dessen Zügen begleiten. Die Zucht war zunächst gerichtet auf äußern Anstand, gefällige Haltung und Redeweise, besonders bei Tische. Vom Bubenzuchtmeister (Tuchteler, Zuchteler) lernte er die Regeln des Turniers.

2. Nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre trat der Knabe in den Stand der Knappen und Jungherren oder Edelknechte, Schildträger, Wappner. In weißem Kleide, brennende Wachskerzen in den Händen haltend, wurde er hiebei von den Eltern zum Altare geführt, wo er vom Priester den eingesegneten Degen nebst Degengehänge erhielt, womit die Erlaubnis verbunden war silberne Sporen zu tragen. Mit der Überreichung des Degens war in Deutschland ein Backenstreich verbunden, womit angedeutet werden sollte, dass der Knabe nunmehr aus dem Alter der körperlichen Züchtigung herausgetreten sei. Seine nunmehrige Aufgabe zeichnet ihm die alte ordre de chevalerie vor, wenn sie sagt: „Es gebührt sich, dass der Sohn eines Ritters, so lange er ein Knappe ist, mit den Pferden umzugehen wisse, dass er zuvor Unterthan sei, ehe er Herr wird, sonst würde er nie ein Herr werden, der die Vorzüge seiner Herrschaft erkennt." Und „wie einer, der ein Schneider oder Zimmermann werden will, einen Meister dieses Handwerks haben muss, eben so gebührt es sich auch, dass jeder Edelmann, wenn er ein braver Ritter werden will, vorerst einen Meister haben wüsse, der selbst Ritter ist."

Seine neue Pflicht war, seinem Herrn, gleich dessen Schatten, überallhin zu folgen und an Höfen als Vorschneider, Stalljunker, Stallmeister und Flaschenbewahrer dem Winke des Fürsten und seiner Gemahlin gewärtig zu sein. Schön, fein und höflich reden zu lernen und mit Gewandtheit und Anmuth zu Zeiten die Gäste zu unterhalten, welche er bediente, mit Freimuth und Anstand zu antworten, waren Aufgaben, die er unausgesetzt zu lösen hatte.

Eine besondere Beschäftigung für ihn war das Zureiten der Pferde. Mühsame Spiele, durch die der Körper die zum Kampfe erforderliche Stärke und Geschwindigkeit erhielt, Ringrennen zu Pferde

und mit der Lanze, die Wiſſenſchaft und Kunſt der Jagd bereiteten ihn zu den Turnieren vor, die wiederum nur ſchwache Abbilder von dem Kampfe waren, in den er zuletzt ſeinen Herrn begleitete und in dem er Gelegenheit finden ſollte, ſich in höherem Dienſte zu verſuchen.

3. Nach vollbrachter Knappenzeit erſtieg er den höchſten Gipfel adeliger Ehre. Durch den Ritterſchlag wurde ihm die ritterliche Würde ertheilt, und war fortan ſein Leben dem Rechte der Wahrheit und der Kirche geweiht. Eidlich muſste er verſprechen:

a. Gott fromm zu fürchten, zu verehren und zu dienen, für den Glauben aus allen Kräften zu ſtreiten und lieber einen tauſendfachen Tod zu erleiden, als je dem Chriſtenthume zu entſagen;

b. ſeinem gebietenden Fürſten treu zu gehorchen und für ihn und das Vaterland tapfer zu kämpfen;

c. für Erhaltung des guten Rechtes der Schwachen in rechtmäßigen Klagen zu ſorgen, beſonders für Witwen, Waiſen und Jungfrauen;

d. niemanden boshafter Weiſe zu beleidigen und ſich niemals das Gut eines andern anzumaßen;

e. daſs Geiz, Belohnung, Gewinſt und Vortheil ihn nie bewegen ſollten, irgend eine Handlung zu unternehmen, ſondern nur allein der Ruhm und die Tugend;

f. daſs er für das Wohl und den Nutzen der öffentlichen Sache ſtritte;

g. daſs er ſeine Treue unverletzlich aller Welt halten wolle, beſonders ſeinen Genoſſen;

h. daſs er ſeine Genoſſen ehren und lieben, auch ihnen Hilfe und Beiſtand allemal leiſten wolle;

i. daſs, wenn er verpflichtet wäre, eine Frau oder Jungfrau zu führen, er ihr dienen, ſie beſchützen und erretten wolle aus allen Gefahren ꝛc. —

Am Schluſs des Mittelalters ſank die ritterliche Erziehung. Durch die Erfindung des Schießpulvers, in Folge deren der Krieg eine andere Geſtalt annahm, und durch die Hebung des Bürgerſtandes, der in Wohlhabenheit, im Streben nach geiſtiger Ausbildung und im Verdienſt um das öffentliche Wohl mit dem Ritterſtande in die Schranken trat, verlor mit der weltgeſchichtlichen Bedeutung des letzteren auch die ritterliche Erziehung an innerem

Wert. Bald kam die Zeit, daſs die Ritter des Schreibens unkundig waren und dieſe Kunſt ſo ſehr unter ihrer Würde fanden, daſs ſie auszuſtellende Urkunden entweder bloß mit ihrem Siegel, welches ſie mit dem Griffe ihres Schwertes aufdrückten, oder durch Abdruck ihrer in Farbe getauchten Hand beglaubigten, oder endlich mit dem Zuſatze „weil nach Ritterwürde des Schreibens unkundig" vom Burgpfaffen, dem Schreiber, in ihrem Namen unterſchreiben ließen. Das ſechzehnte Jahrhundert fand unter den Adeligen keinen Gelehrten, keinen Künſtler, auch keinen, der ſich im Ackerbau, Handwerk oder in der Induſtrie ausgezeichnet hätte. Perſönlichkeiten wie Ulrich von Hutten († 1523) und Götz von Berlichingen († 1562) ſind nur als vereinzelte Ausnahmen in dieſer Richtung aufzufaſſen.

2. Die bürgerliche Erziehung.

a) Entſtehung der Stadtſchulen.

Als das Ritterthum bereits verfallen war, blühte durch Handel und Gewerbe das Städteweſen auf. Das Bürgerthum machte der Geiſtlichkeit und dem Ritterthum gegenüber unter den Bildungsfactoren in erſter Linie die Landesſprache geltend; hierdurch legte das Bürgerthum das erſte Zeichen ſeiner Mündigkeit ab. Die Selbſtändigkeit des Bürgerthums äußerte ſich vornehmlich in dem Bedürfnis nach Bildungsſtätten, und aus dem Gefühl dieſes Bedürfniſſes giengen die Stadtſchulen hervor. Die Stadtſchulen hatten zunächſt die Aufgabe, die Kinder der Bürger für die weltlichen und geſchäftlichen Verhältniſſe, für das praktiſche Leben vorzubereiten.

In Italien hatte man bereits in der Mitte des 12. Jahrhunderts dem Unterricht der Jugend mit Rückſicht auf die praktiſchen Bedürfniſſe des Lebens große Sorgfalt zugewendet. Angeregt durch die Handelsverbindungen mit Italien entſtanden nun zunächſt in den größeren deutſchen Städten ſogenannte „Schriefſchulen" (Schreibſchulen), in denen die Jugend ſchreiben lernte, zur Vorbildung für den Handelsverkehr Briefe ſchrieb und dabei wahrſcheinlich auch geographiſche und geſchichtliche Kenntniſſe erwarb und im Rechnen und Leſen geübt wurde. Dieſe Schreibſchulen ſind der Anfang der ſpäteren ſogenannten Bürgerſchulen; zugleich waren ſie die Elementar-

oder Vorschulen für die lateinischen Schulen, in die jedoch der Schüler im 7. und 8. Jahre auch ohne jede Vorbereitung eintreten konnte. In den Lateinschulen fanden die Kinder der Armen wie der Vornehmen Aufnahme, die lateinische Grammatik war der Mittelpunkt des Unterrichts in diesen Schulen, außerdem waren in denselben Schreiben, Lesen und Religionslehre Unterrichtsgegenstände.

Neben den Schreibschulen und Lateinschulen errichteten die Städte kurz vor der Reformation auch Mädchenschulen.

Die Methode in allen diesen Schulen war und blieb die rein gedächtnismäßige; der Unterrichtsstoff wurde den Schülern so lange vorgesagt, bis sie ihn gelernt hatten, wobei die größeren Schüler den kleineren das Pensum „überhörten", wenn nicht den Schülern dictiert und dann das Dictat erklärt und zergliedert ward. Auch waren bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts die Schulbücher so theuer, dass sie von den Schülern nicht beschafft werden konnten, deswegen musste meist dictiert werden, was sie lernen sollten. Selbst die Ertheilung des Schreibunterrichtes wurde durch die hohen Preise des Papieres beengt. Beim Leseunterricht scheint eine Art Schreiblese-Methode in Anwendung gewesen zu sein.

Vorschriften über Auswahl des Lehrstoffes und der Lehrart gab es nicht. Jeder Lehrer war, trotz seiner sonstigen Abhängigkeit von der Geistlichkeit oder vom Stadtrathe, in seiner Schule in Dingen des Unterrichts selbständig. In Folge dieses Umstandes gab es eine große Anzahl Schulen, die auf sehr niedriger Stufe der Entwickelung standen, wenn auch einzelne — dank der Tüchtigkeit ihrer Lehrer — zu Berühmtheit gelangten. Auch die Zucht war ungeregelt: mit Stock und Ruthe wurden die Schüler zur Ruhe und Ordnung, zu Aufmerksamkeit und Fleiß angetrieben.

b) Verfassung der Stadtschulen.

Obgleich die Stadtschulen rein weltliche Anstalten waren, standen sie dennoch nicht unter ausschließlich weltlicher Aufsicht; Magistrat und Scholasticus theilten sich in dieselbe. Besondere Schulhäuser gab es nur in einzelnen Städten; meistens wurde die Schule in irgend einem kirchlichen oder communalen, oft auch in einem gemieteten Locale untergebracht.

Die Verfassung der Stadtschulen war im allgemeinen zunft- und handwerksmäßig. Der Rector, Schul- oder Kindermeister wurde vom Bürgermeister und Rath auf ein Jahr mit gegenseitiger vierteljähriger Kündigung gewählt. Der Rector verpflichtete sich contractlich, Lesen, Schreiben und Latein zu lehren, die Kinder „höfisch" zu behandeln, sich selbst anständig zu halten, sowie auch dafür bei seinen Gesellen zu sorgen. Dafür wurde ihm denn Wohnung und Schullocal zugewiesen und ihm meistens überlassen sich seine Gehilfen oder Gesellen selbst zu dingen; diese führten deshalb den Namen Locati d. i. Gemietete. Das Gehalt eines Schulmeisters betrug im guten Falle 40 Gulden, das des Cantors 25, der Lohn der Schulgesellen nur 20 Gulden jährlich. Dazu kam freilich noch das sehr kärgliche Schulgeld, und für den Rector und Cantor kamen Nebeneinkünfte von kirchlichen Stiftungen, für Hilfeleistung beim Gottesdienste und persönliche Unterstützung des Pfarrers bei Schreibereien. Erhielt eine Schule Ruf, und fand sich Zuzug von Schülern aus der Ferne, so kam wohl etwas mehr an Schulgeld ein; doch war dies niemals beträchtlich, weil solche „fahrende Schüler" meist selbst arm waren und sich durch Betteln — oft auch noch Schlimmeres — ihren Lebensunterhalt erwerben mussten. Für die Gesellen wurden von den Schülern an den Quatembern wohl kleine Geschenke gebracht, auch hatten sie bei wohlhabenderen Bürgern Freitische, wodurch ihre materielle Lage einigermaßen erträglich wurde.

Die Bildung dieser Lehrer war in der Regel eine niedrige. Meist waren es ausgestoßene Mönche, verdorbene Studenten und Abenteurer aller Art, die im Schuldienste Brot suchten, und daher wenig geeignet waren, den Lehrstand in ein helles Licht zu stellen.

c) Fahrende Schüler[1]).

Wie schon früher bemerkt, hieng damals der Ruf einer Schule ganz besonders von der Persönlichkeit des Lehrers ab. War sein Ruf ein guter, so sammelten sich um ihn Schüler selbst aus fernen Gegenden. Außer dem Namen des Lehrers wirkte aber auch oft noch ein anderer Magnet auf die Schüler: der Reichthum und die Freigebigkeit einzelner Städte und deren Stiftungen. Endlich trug

[1]) Autobiographie, herausgegeben von Fechter.

das eigenthümliche Verhältnis der Schulgesellen zu den Schulmeistern und dieser zu den Magistraten dazu bei, dass sich ein wandernder Lehrerstand bildete, der sich zu Schuldiensten vermietete und seinen Wanderstab weiter setzte, wenn er nicht mehr behalten wurde, oder wenn es ihm am Orte seiner Wirksamkeit nicht mehr gefiel. Damit war das Lehramt ein Handwerk geworden, und an intellectuelle und sittliche Tüchtigkeit war bei solchen Schulhandwerkern, denen das Amt ein ganz äußerliches Geschäft war, und die heut in einer Schule lehrten, der sie vielleicht morgen schon nicht mehr angehörten, nicht zu denken.

„Es gieng dies Wandern aus der allgemeinen Unruhe hervor, welche die verschiedenen deutschen Stämme ergriffen hatte. Überall brannte man vor Begierde, höhere Bildung zu erlangen, als sie die Heimat zu gewähren vermochte. So liefen Kinder und Jünglinge in die Welt hinaus, um die Wissenschaft zu suchen, — oft unter den größten Entbehrungen, verwildert und entsittlicht durch das mühevolle Wandern auf der Straße, ohne gehörige Aufsicht auch an den Schulen, wo sie sich niederließen, und wo sie Obdach und Lager fanden, indes sie unter bestimmten Formen und in gewissen Stadttheilen den Lebensunterhalt, der ihnen von der Schule nicht gereicht ward, erbetteln mussten: — die jüngeren, Schulkinder, von den älteren, Lehrern und Gesellen, auf die Wanderschaft geführt und daselbst verführt. Denn es behandelten die scholares vagantes, Bachanten, die jüngeren Schüler wie ihre Vasallen: sie waren ihnen mit „Leib und Leben" verpflichtet, mussten „Knappen- und Knechtsdienste" leisten und wenn ein besserer Erwerb fehlte, durch „Betteln" und „Stehlen" (— dieses Stehlen galt als eine Art Jägerrecht und wurde zum Unterschiede vom gemeinen Diebstahl im Volksmunde „schießen" genannt, weshalb die kleinen Reisenden den Namen „ABC-Schützen" erhielten —) ihren Oberen den nöthigen Unterhalt verschaffen.

Wie wenig aber auch dabei studiert wurde, und wie wenig auch diese Schulen überhaupt dem Ideale des Unterrichts und der Erziehung genügten: so waren sie doch das Zeichen, dass der Jugendtrieb der Völker des Mittelalters die enge Klosterzelle gesprengt hatte, dass die Strenge, mit welcher die mönchische Zucht die Geister niederdrückte, sich Luft gemacht hatte, dass die Wissenschaft das

Bedürfnis fühlte, sich mit dem Leben bekannt zu machen. Es waren die Schulwanderungen ein Hauptmittel, den Unterricht mehrerer und verschiedener Lehrer von Ruf zu hören. Sie waren die Erzeugnisse eines neuen geistigen Lebenstriebes, die Producte neuer Wissenslust."

Eine überaus anschauliche Schilderung von diesem wunderlichen Schülerleben gibt uns Thomas Platter, 1499 im Walliser Land geboren. In seiner ersten Jugend Hirtenbüblein auf den Alpen, zog er später als Schütz mit einem ältern Verwandten, einem fahrenden Schüler, ins Reich. In seinem achtzehnten Jahre konnte Platter kaum lesen und saß in einer bessern Schule unter den kleinen ABC-Schützen „wie eine Henne unter den Küchlein". Im einundzwanzigsten Jahre konnte Platter kaum declinieren, und er hat gewiss weniger seiner Schule als seinem Eifer zu verdanken, welcher ihn von dem in späteren Jahren erlernten Seilerhandwerk zum Griechischen und Hebräischen trieb, dass er schließlich ein wohlangesehener Schul-Provisor und wohlhabender Buchdruckereibesitzer in Basel wurde.

Über seinen ersten Ausflug erzählt er:

I.

„Als nun mein Vetter, Paulus Sommermatter, wieder wandeln wollte (als fahrender Schüler), sollte ich zu ihm gen Stalden kommen. In Stalden ist ein Haus, das heißt „Zmilibach"; da wohnte einer, der hieß Simon zu der Sommermatten, meiner Mutter Bruder, der sollte mein Vogt sein; der gab mir einen Goldgulden, den trug ich im Händlein bis gen Stalden, lugte oft unterwegs, ob ich ihn noch hätte, gab ihn dem Paulus. So zogen wir zum Land hinaus. Da musste ich für mich betteln und meinem Bacchanten (Vaganten), dem Paulus, auch geben, denn wegen meiner Einfalt und ländlichen Sprache gab man mir viel. Als wir über den Berg Grinsel nachts in ein Wirtshaus kamen, hatte ich nie einen Kachelofen gesehen, und der Mond schien an die Kacheln, da wähnte ich, es wäre so ein großes Kalb, denn ich sah nur zwei Kacheln schimmern, das, meinte ich, seien die Augen. Am Morgen sah ich Gänse, deren ich nie gesehen hatte, da meinte ich, als sie mich anpfauchten, es wäre der Teufel und wollte mich fressen, floh und schrie.

Danach kamen wir gen Zürich. Da wartete Paulus auf etliche Gesellen, die wollten mit uns nach Meißen ziehen. Nachdem wir nun bei acht oder neun Wochen auf Gesellschaft gewartet hatten, zogen wir auf Meißen zu; das war mir eine weite Reise, da ich nicht gewohnt war, so weit zu ziehen und dazu unterwegs zu essen zu bekommen.

Wir zogen alſo unſer acht oder neun miteinander, drei kleine ABCſchützen, die andern große Bacchanten, wie man ſie da nennt, unter welchen ich der allerkleinſte und jüngſte Schütz war.

Wenn ich nicht gut zu gehen vermochte, gieng mein Vetter Paulus hinter mir mit der Ruthe oder dem Stöcklein und zwickte mich um die bloßen Beine, denn ich hatte keine Hoſen an und ſchlechte Schühlein. Ich weiß auch nicht mehr alle Dinge, wie es uns auf der Straße ergangen iſt, doch etlicher bin ich eingedenk. Als wir nämlich auf der Reiſe waren und man dann allerlei redete, ſagten die Bacchanten zuſammen, wie es in Meißen und Schleſien der Brauch wäre, daſs die Schüler Gänſe und Enten, auch andere ſolche Speiſen rauben dürften, und thäte man einem nichts darum, wenn man dem entronnen ſei, deſſen ein Ding geweſen wäre. Eines Tages waren wir nicht weit von einem Dorf, da war ein großer Haufen Gänſe bei einander und war der Hirt nicht dabei, denn ein jeglich Dorf hatte einen eigenen Gänſehirten, der war ziemlich weit von den Gänſen bei den Kuhhirten. Da fragte ich meine Geſellen, die Schützen: Wann ſind wir in Meißen, daſs ich Gänſe todt werfen darf. Da ſpragchen ſie: Jetzt ſind wir drinnen." Da nahm ich einen Stein, warf eine und traf ſie an ein Bein, die anderen flogen davon, die hinkende aber konnte nicht aufkommen. Da nahm ich noch einen Stein, traf ſie an den Kopf, daſs ſie niederfiel (denn ich hatte bei den Geißen werfen lernen, daſs kein Hirte meines Alters es mir gleich that, konnte desgleichen auch das Hirtenhorn blaſen und mit dem Stecken ſpringen, denn in ſolchen Künſten übte ich mich unter meinen Mithirten). Da lief ich hinzu und erwiſchte die Gans bei dem Kragen und mit unter das Röcklein und gieng die Straße durch das Dorf. Da kam der Gänſehirt nachgelaufen und ſchrie im Dorf: „Der Bube hat mir eine Gans geraubt." Ich und meine Mitſchützen flohen, und die Füße der Gans hiengen unter dem Röcklein hervor. Die Bauern kamen hervor mit Barten, die ſie werfen konnten, und liefen uns nach. Als ich ſahe, daſs ich nicht mit der Gans entrinnen konnte, ließ ich ſie fallen; vor dem Dorfe ſprang ich vom Wege ab in ein Geſträuch, zwei meiner Geſellen aber liefen der Straße nach, die wurden von zwei Bauern ereilt. Da fielen ſie nieder auf die Knie und begehrten Gnade, ſie hätten ihnen keinen Schaden gethan; und da auch die Bauern ſahen, daſs ſie nicht die waren, der die Gans hatte fallen laſſen, ſo giengen ſie wieder in das Dorf und nahmen die Gans. Ich aber ſah, wie ſie meinen Geſellen nachgeeilt waren, war in größten Nöthen und ſprach zu mir ſelbſt: „Ach Gott, ich glaube, ich habe mich heut nicht geſegnet!" (wie man mich denn gelehrt hatte, ich ſollte mich alle Morgen ſegnen). Als die Bauern wieder in das Dorf kamen, fanden ſie unſere Bacchanten im Wirtshaus (denn ſie waren voran in das Wirtshaus gegangen, und wir kamen nachher), vermeinten, ſie ſollten die Gans zahlen, es etwa wäre um zwei Batzen zu thun geweſen, ich weiß aber nicht, ob ſie ſie bezahlt haben oder nicht. Als ſie nun wieder zu uns kamen, lachten ſie und fragten, wie es gegangen wäre. Ich entſchuldigte mich, vermeinte, es wäre ſo Landesbrauch; da ſprachen ſie, es wäre noch nicht Zeit.

II.

Ein andermal kam ein Mörder zu uns allen in einen Wald, elf Meilen diesseit Nürnberg, da waren wir alle bei einander; der wollte anfangs nur mit unseren Bacchanten spielen, dass er uns hinhielte, bis dass seine Gesellen zusammenkämen; da hatten wir gar einen redlichen Gesellen, mit Namen Antoni Schallbetter aus Wallis, der fürchtete vier oder fünf nicht, wie er denn das zu Naumburg und München wohl gezeigt hatte. Derselbe dräuete dem Mörder, er solle sich von uns machen; das that er. Nun war es spät, dass wir bloß in das nächste Dorf kommen konnten, und waren zwei Wirtshäuser da; sonst wenig Häuser. Da wir in das eine kamen, war der Mörder vor uns da und andere mehr, ohne Zweifel seine Gesellen. Da wollten wir nicht da bleiben und giengen in das andere Wirtshaus. Bald kamen sie auch in das Wirtshaus. Als man nun zu Nacht gegessen hatte, war jeder so geschäftig im Haus, dass man uns kleinen Buben nichts geben wollte; denn wir saßen nirgends an dem Tisch zum Mahl, man wollte uns auch nicht niederführen, sondern wir mussten im Rossstall liegen. — Als man aber die Großen niederführte, sprach Antoni zum Wirt: „Wirt, mich dünkt, du habest seltsame Gäste, und du seiest nicht viel besser. Ich sage dir, Wirt, lege uns, dass wir sicher sind, oder wir werden dir ein Wesen machen, dass dir das Haus zu eng werden soll.“ Da begehrten die Schelme anfangs mit unseren Gesellen Schachzabel zu spielen (so nannten sie das Schach, das Wörtlein hatte ich nie gehört). Als man sie niederführte, ich und die andern kleinen Buben ungegessen im Rossstall lagen, waren in der Nacht etliche, vielleicht der Wirt selber, vor die Kammerthür gekommen und hatten wollen aufschließen. Da hat Antonius inwendig eine Schraube eingeschraubet vor das Schloss, das Bett an die Thür gerückt und ein Licht angeschlagen, denn er hatte allweg Wachskerzen und ein Feuerzeug bei sich; und hat die andern Gesellen schnell aufgeweckt. Wie das die Schelme hörten, sind sie gewichen. Am Morgen fanden wir weder Wirt noch Knecht; das sagten sie uns Buben, wir waren auch alle froh, dass uns im Stalle nichts geschehen war. Nachdem wir jetzt eine Meile gegangen waren, kamen wir zu Leuten, welche, als sie gehört, wo wir zunacht gewesen waren, sich verwunderten, dass wir nicht alle ermordet waren; denn fast das ganze Dörflein war der Mörderei halben verdächtig.

III.

Eine Viertelmeile von Naumburg waren wieder unsere großen Gesellen in einem Dorfe zurückgeblieben; denn wenn sie zusammen zehren wollten, schickten sie uns voran. Da waren unser fünf, da kamen im weiten Felde acht auf Rossen an uns mit gespannten Armbrüsten, umritten uns, begehrten von uns Geld und kehrten die Pfeile gegen uns, denn da führte man noch keine Büchsen zu Ross. Und einer sprach: „Gebt Geld!“ da antwortete einer unter uns, der ziemlich groß war: „Wir haben kein Geld, sind arme Schüler.“ Er sprach noch zweimal „Gebt Geld!“ so sagte unser Gesell wieder: „Wir haben kein Geld, und geben euch kein Geld, und sind euch nichts schuldig.“ Da zuckte der Reiter das Schwert, hieb ihm stracks am Kopfe hin, dass er ihm die Schnüre auf dem Bündel zerhieb.

Unser Geselle hieß Johannes von Schalen von Visp aus dem Dorfe. Sie ritten davon wieder in ein Holz, wir aber giengen auf Naumburg zu, bald kamen unsere Bachanten, die hatten die Schelme nirgends gesehen. Wir sind auch sonst oft in Gefahr gewesen, der Reiter und Mörder halb, als im Thüringer Walde, in Franken, in Polen.

IV.

Zu Naumburg blieben wir etliche Wochen. Wir Schützen giengen in die Stadt, etliche sangen, die singen konnten, ich aber gieng betteln. Wir giengen da aber in keine Schule. Das wollten die andern nicht leiden und drohten, uns in die Schule zu ziehen. Der Schulmeister entbot auch unseren Bachanten, sie sollten in die Schule kommen, oder man würde sie fassen; Antoni entbot ihm wieder, er möchte nur kommen! Und als etliche Schweizer auch da waren, ließen diese uns wissen, auf welchen Tag man kommen würde, damit man uns nicht unversehens überfiele. Da trugen wir kleinen Schützen Steine auf das Dach, Antoni aber und die andern nahmen die Thür ein. Da kam der Schulmeister mit der ganzen Procession seiner Schützen und Bachanten, aber wir Buben warfen mit Steinen auf sie, dass sie weichen mussten. Als wir nun vernahmen, dass wir vor der Obrigkeit verklagt waren, hatten wir einen Nachbar, der seiner Tochter einen Mann geben wollte, der hatte einen Stall mit gemästeten Gänsen, dem nahmen wir nachts drei Gänse und zogen in den andern Theil der Stadt, eine Vorstadt, wieder ohne Ringmauern, wie auch der Ort war, wo wir bisher gewesen waren; da kamen die Schweizer zu uns, zechten mit einander, und zog von da unser Haufe auf Halle in Sachsen zu, und giengen in die Schule zu St. Ulrich.

V.

Da sich aber unsere Bachanten so ungebührlich gegen uns hielten, wurden unser etliche mit Paulo, meinem Vetter, einig, von den Bachanten zu laufen und zogen gen Dresden. Da war daselbst eine durchaus nicht gute Schule und auf der Schule in den Habitazen [1]) alles voll Läuse, dass wir zu Nacht im Stroh unter uns haben knistern hören. Wir brachen auf und zogen auf Breslau zu, mussten viel Hunger unterwegs erleiden, also dass wir etliche Tage nichts als rohe Zwiebeln gesalzen aßen, etliche Tage gebratene Eicheln, Holzäpfel und Birnen, manche Nacht lagen wir unter heiterm Himmel, denn nirgend wollte man uns bei den Häusern leiden, wie freundlich wir auch um Herberge baten, manchmal hetzte man die Hunde auf uns. Da wir aber gen Breslau in Schlesien kamen, da war alles vollauf, ja so wohlfeil, dass sich die armen Schüler überaßen und oft in große Krankheiten fielen. Da giengen wir zuerst im Dom zum heiligen Kreuz in die Schule. Als wir aber vernahmen, dass in der obersten Pfarre zu St. Elisabet etliche Schweizer waren, zogen wir dahin. — Die Stadt Breslau hat sieben Pfarren und jegliche eine besondere Schule; es durfte kein Schüler in

[1]) Schlafkammer der fremden Schüler.

des andern Pfarre singen gehen, oder sie schrien: ad idem, ad idem! So liefen dann die Schützen zusammen und schlugen einander gar übel. Es sind auf einmal in der Stadt, wie man sagt, etliche tausend Bacchanten und Schützen gewesen, die sich alle des Almosens ernährten. Man sagt auch, dass etliche von zwanzig, dreißig Jahren und mehr dagewesen wären, die ihre Schützen hatten, die ihnen präsentierten. Ich hab meinen Bacchanten oft an einem Abend fünf oder sechs Trachten heim auf die Schule getragen, wo sie damals wohnten. Man gab mir auch recht gern, darum dass ich klein war und ein Schweizer, denn man hatte die Schweizer sehr lieb.

VI.

Von dannen zogen unser acht wieder hinweg auf Dresden zu; kamen wieder in Noth, dass wir wieder großen Hunger litten. Da beschlossen wir, uns auf einen Tag zu theilen, etliche sollten nach Gänsen aussehen, etliche nach Rüben und Zwiebeln, einer nach einem Topf, wir Kleinen aber in die Stadt Neumark gehen, die nicht weit davon an der Straße war, und sollten nach Brot und Salz lugen, auf den Abend vor der Stadt wieder zusammenkommen, so wollten wir außerhalb der Stadt ein Lager schlagen und kochen, was wir dann hätten. Da war einen Büchsenschuss von der Stadt ein Brunnen, dort wollten wir die Nacht bleiben, aber wie man in der Stadt das Feuer gesehen hatte, schoss man zu uns heraus, traf jedoch nicht. Da wichen wir hinter einen Rain zu einem Wässerlein und Wäldlein; die großen Gesellen hieben Stangen ab, machten eine Hütte, ein Theil rupfte die Gänse, deren hatten wir zwei; andere rösteten Rüben im Topf, thaten Kopf und Füße, item die Därme hinein, andere machten zwei hölzerne Spieße und fiengen an zu braten; und wo es ein wenig roth war, huben wir es am Spieß ab und aßen's, also auch die Rüben. In der Nacht hörten wir etwas schnattern; da war neben uns ein Weiher, den hatte man am Tag abgelassen, und sprangen die Fische auf dem Schlamm. Da nahmen wir Fische so viel wir in einem Hemde am Stecken tragen konnten und zogen davon, bis in ein Dorf; da gaben wir einem Bauern Fische, dass er uns die andern in Bier kochte."

3. Die Hieronymianer.

Am meisten und tiefsten für christlich-wissenschaftliche Jugendbildung vor der Reformation wirkten die Brüder des gemeinschaftlichen Lebens. Sie waren ursprünglich Mitglieder eines nach dem heiligen Hieronymus benannten geistlichen Ordens. Der Stifter der nachmaligen zu Deventer in den Niederlanden 1334 gestifteten Congregation war Gerhard Groote. Er studierte auf der Universität zu Paris, erwarb sich große Gelehrsamkeit und wurde bald Domherr zu Aachen. Er zog sich dann drei Jahre in ein Kloster zurück, ohne jedoch Mönch zu werden. In die Welt zurück-

gekehrt, predigte er in der Sprache des Volkes, besonders aber widmete er sich dem Jugendunterrichte zu Deventer, wo er mit Unterstützung seines trefflichen Schülers Florentius Radewin zunächst einen Bund zur Pflege gemeinsamer Frömmigkeit gründete.

Die Mitglieder des Bundes beschäftigten sich damit, Bücher abzuschreiben, dem Unterricht oder einem Handwerk obzuliegen. Aus diesem Bunde entwickelten sich die Bruderhäuser, die sich über ganz Norddeutschland von der Schelde bis zur Weichsel verbreiteten.

Die Hauptzwecke ihrer Wirksamkeit waren die Begründung, Darstellung und Verbreitung eines praktisch-christlichen Lebens durch den Geist der Liebe, der Demuth und des Gehorsams.

Ihre pädagogische Bedeutsamkeit besteht darin, dass sie eine volksmäßige und wissenschaftliche Erziehung durch Schulen erzielen wollten. Sie unterrichteten im Lesen, Schreiben, Singen, im Lateinischen und in der Religion (Erklärung der Bibel in der Muttersprache). Sie gründeten theils selbst Schulen, theils boten sie ihre Hilfe den bereits bestehenden an.

Die edelste Zierde dieses Instituts ist Thomas von Kempen, der durch seine religiösen Erbauungsschriften (Von der Nachfolge Christi) viel Segen gestiftet hat († 1471).

D. Die Bildungsverhältnisse Österreichs, besonders Nieder-Österreichs, von der Römer Zeit bis zur Reformation im Überblick. [1]

Mit dem Anfange unserer Zeitrechnung beginnt auch für Nieder-Österreich, mindestens für den norischen Antheil desselben, die Morgendämmerung einer höheren geistigen Cultur. Die Römer hatten ihre Waffen siegreich bis an die Donau getragen, und in ihrem Gefolge verbreiteten sich allmählich jene erprobten Veranstaltungen, durch welche sie ihre Eroberungen dauernd zu behaupten vermochten. Im regen Verkehr mit ihnen musste sich die nationale Eigenart der in Wissenschaft, Bildung und Kunst bedeutend tiefer

[1]) Vergl. W. P. Wolf. Österr. Schulbote XXIII. Jhrg. S. 125 ff. u. A. Mayer: Die geistige Cultur in N. Österr. von der ältesten Zeit bis zum Beginn der Reformation.

stehenden Donaukelten mehr und mehr abschwächen, und so entstand ohne Gewalt von der einen, ohne Widerstand von der andern Seite eine eigenthümliche Mischbildung, von deren Vorhandensein selbst in entlegenen Alpenthälern einzelne Reste von Sculpturwerken Zeugnis geben.

Dass es den Römern zu dieser Culturaufgabe nicht an Schulen fehlte, beweisen zwei römische Ziegeldenkmäler: ein ABC und eine Vorschrift zum Schreiben (in Cursivschrift), welche zu Sabaria (Steinamanger) gefunden wurden.

In höhere, reinere Bahnen wurde dieser Bildungsprocess gelenkt durch die Einführung des Christenthums, dessen läuternde, erziehliche Kraft aber während der Völkerwanderung nicht zu voller Entfaltung gelangen konnte, da die hereinbrechenden Wogen den ganzen Culturzustand vernichteten. Wenn auch Ufer-Noricum durch das aufopfernde Wirken des heil. Severin von der allgemeinen Verwilderung noch einige Zeit verschont blieb, so senkte sich nach seinem Tode auch über diesen Theil Niederösterreichs eine lange Nacht grausiger Barbarei herab. Sie dauerte bis zur Gründung der Ostmark durch Karl den Großen, wodurch unser Land dem Einflusse der christlich germanischen Cultur erschlossen wurde.

Es musste wieder von neuem begonnen werden. Aus Baiern kamen Einsiedler, den Boden urbar zu machen, Glaubensboten, die heidnischen Avaren und Slaven zu bekehren und sie in den Grundwahrheiten des Christenthums zu unterrichten. Hierauf beschränkte sich auch vorerst das ganze geistige Leben, denn zu einer höheren Stufe fehlte es vor allem an Klöstern, also auch an Lehrern; waren doch selbst in Baiern und im Frankenlande einfache Priester, von denen man nur Lesen, Singen und einige Kenntnisse der heiligen Schrift erlernen konnte, schwer zu finden.

Leider konnten auch diese geringen Bildungskeime sich nicht ungestört entwickeln, denn bald begannen die verheerenden Einfälle der Magyaren, und diesen fiel der Bildungsstand, mindestens eines Theiles von Niederösterreich, wieder zum Opfer. Endlich wurden auch diese Feinde verdrängt, und die Ostmark nahm unter den Babenbergern einen bedeutenden Aufschwung.

Ihr Auftreten fällt in eine Zeit, wo in Deutschland am Kaiserhofe der Ottonen geistige Bildung eifrig gepflegt und geför-

dert, an den Bischofssitzen mit den Domschulen und in der Klosterschulen Wissenschaft und Kunst zu herrlicher Entfaltung gebracht wurden. Mit diesen glänzenden Bildungsstätten Verbindungen anzuknüpfen, ließen sich schon die ersten Babenberger angelegen sein, und bald entstanden auch in der Ostmark Klöster, von denen aus materielle und geistige Cultur sich allmählich im Lande verbreitete.

Hundert Jahre nach der Wiederherstellung der Ostmark sehen wir schon die ersten Blüten regen Strebens in Wissenschaft und Kunst sich entfalten, besonders in den Klöstern Melk und Göttweig, und dieser Aufschwung war der Einführung des Benedictinerordens zu danken. Wenn, nach einer Äußerung des Herzogs Thassilo zu schließen, Klöster häufig darum gestiftet wurden, um für Künste und Wissenschaften Unterrichtshäuser zu besitzen, so war es ganz besonders der Benedictiner-Orden, dem die Bildung der Jugend zur Aufgabe gemacht wurde. Seine Klöster waren damals allein die Sitze der Gelehrsamkeit, seine Schulen die Sammelpunkte aller jener, die feineren Verkehr suchten und sich eine höhere wissenschaftliche Bildung erwerben wollten. Mit jedem der bedeutenden Stifte: mit Göttweig, Melk, Seitenstetten, St. Pölten, Klosterneuburg, den Schotten zu Wien waren Schulen verbunden, welche den gesammten Unterricht bis zu den Universitäten (Paris, Bologna) hinauf umfassten. Freilich war dieser Unterricht für die größere Masse des Volks weder bestimmt noch geeignet, er kam nur dem Klerus und dem Adel zugute, welch letzterer seine Söhne gern den Klosterschulen zur Erziehung und Ausbildung übergab.

Was die Einrichtung dieser Schulen betrifft, so waren sie ohne Zweifel mit denen in Deutschland gleich organisiert. Unterrichtsgegenstände waren die sieben freien Künste: Grammatik, Rhetorik und Dialectik (Trivium), Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Musik (Quatrivium). Dazu kamen noch, da diese Schulen vorzüglich zur Heranbildung von Geistlichen bestimmt waren, „die Erklärung der heil. Schrift und der Kirchenväter, die Moral, die Dogmatik und Kirchendisciplin," also eine Reihe von speciell theologischen Gegenständen, wie sie heute noch in manchen Klöstern als Hausstudien betrieben werden. Die Lehrbücher (Compendia) waren zum Theil

dieselben, welche in der letzten römischen Periode in den Schulen gebraucht wurden; sie enthielten die Autoren nicht vollständig, sondern nur excerpiert, da das Lesen der vollständigen Autoren der spätern gelehrten Thätigkeit vorbehalten war.

Für die Vermehrung der Bücher (durch Abschreiben) wurde fleißig Sorge getragen, und aus einer Handschrift des Stiftes Göttweig aus dem 12. Jahrhundert ist zu ersehen, dass neben den theologischen Wissenschaften auch Raumlehre, Medicin, Geschichte und Geographie, Grammatik und Poesie gepflegt wurden, dass man nicht nur lateinisch, sondern auch griechisch und hebräisch studierte und sich in der Malerei versuchte.

Vom 13. Jahrhundert ab beginnt auch der Laienstand sich auf dem Gebiet der Schule geltend zu machen. Infolge der Kreuzzüge waren viele Städte reich geworden, und mit dem wachsenden Wohlstande wurde auch das Bedürfnis nach größerer geistiger Bildung im Bürgerstande rege. So entstanden neben den Klosterschulen (vielleicht aus manchen Dom- und Stiftsschulen) in den Städten die Bürgerschulen, von denen in Nieder-Österreich jene der Stadt Wien die älteste und vorzüglichste war. Sie war keine Bürgerschule im heutigen Sinne, sondern eine Art Gymnasium, in welchem auch Erwachsene unterrichtet wurden.

Ihre Rectoren, welche auch die Aufsicht über die damals schon bestehenden Schulen bei den Schotten und St. Michael führten, wurden bis 1296 vom Landesfürsten, dann aber vom Bürgermeister und den Räthen der Stadt gewählt, und da diese Schule auch von den Bürgern erhalten wurde, nannte man sie „Bürgerschule." Im Laufe des 14. Jahrhunderts hatte sie unter „Meister Ulrich" einen über die Grenzen Österreichs hinausreichenden Ruf erlangt.

Aber wenn auch diese Schulen einen Fortschritt bezeichnen, für die Verallgemeinerung der Schulbildung haben sie wenig geleistet. Diese blieb immer noch ein Privilegium einzelner Stände, ja nur einzelner Glieder derselben, während die große Masse des Volks selbst der Kenntnis des Lesens und Schreibens entbehrte und auch gar kein Bedürfnis darnach empfand. Übrigens war es auch bei jenen Einzelnen, welche in den Schulen Bildung suchten, nicht reiner Wissensdrang, der sie dazu trieb, sondern die Aussicht auf Staats- oder Kirchenämter; denn sonst hatte man auch in den höheren Stän-

den keine sonderliche Sehnsucht nach Schulkenntnissen. Besonders dem männlichen Adel kamen sie „pfäffisch und weibisch“ vor, und der Kapellan Konrads II., der gelehrte Wippo, klagt, „dass den Deutschen jede wissenschaftliche Bildung nutzlos und schmählich dünke, während sie in Italien gesucht und angesehen sei.“

Im ganzen begnügte man sich mit dem mechanischen Einlernen des Wichtigsten aus der Glaubens- und Sittenlehre durch oftmaliges Vorsagen, mit der Erklärung der heil. Schrift und des Lebens der Heiligen an bildlichen Darstellungen und dergleichen.

Zu diesem religiösen Anschauungs-Unterrichte bediente man sich der „Armenbibel,“ welche aus 40 einseitig bemalten Holztafeln in Quart bestand, wie denn im Mittelalter überhaupt, wo das Lesen noch wenig verbreitet war, die Bilder für die Erziehung eine sehr wichtige Rolle spielten.

Wenn es auch an einzelnen männlichen Sprossen des hohen Adels nicht fehlte, welche wie z. B. Otto von Freisingen, Friedrich I. der Katholische, Leopold VII. der Glorreiche und Friedrich II. der Streitbare, eine hohe Bildung besaßen, so war diese doch ganz besonders bei den Frauen anzutreffen, und die Geschichte nennt eine Reihe vornehmer, fürstlicher Frauen, welche sich durch gelehrte Bildung auszeichneten.

Die Mädchen (der höheren Stände) erhielten eine sorgfältige Erziehung entweder in der eigenen oder auch in einer fremden Familie, später auch in Klöstern. Dort war es eine Erzieherin (Meisterin, Zuchtmeisterin), welche oft im Vereine mit der Mutter die Erziehung leitete. Ihr lag der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, dem Schlosskaplan in den andern Gegenständen, besonders in der lateinischen Sprache, im Lesen der heil. Schrift, der Legenden und Gebete ob. Dazu kam in Folge der Kreuzzüge auch die französische Sprache und durch die mit einigen Babenbergischen Fürsten vermählten griechischen Prinzessinnen fanden sogar griechische Sprache und Sitte in Österreich Eingang, wovon sich unserem Landvolke noch bis heute ein Rest in dem bekannten Einschläferungsliedchen:

Haiderl pupaiderl
Haiderl pupaia

erhalten hat.

Von Klöstern, denen angesehene Familien ihre Töchter zur Erziehung übergaben, werden schon zur Zeit der Babenberge das Chorfrauenstift zur heil. Magdalena in Klosterneuburg (12. Jahrhundert) und das Nonnenkloster St. Blasien zu Göttweig (13. Jahrhundert) genannt.

Doch mit dem Erlöschen des Babenberger Stammes verblich auch der Glanz geistigen Regens und Strebens in der Ostmark. Die politischen und socialen Verhältnisse waren ungünstiger geworden, und die Klöster waren nicht mehr, was sie früher waren. Dafür errang sich jedoch der Laienstand auf geistigem Gebiete immer größere Geltung, und die Schulbildung schien endlich auch den Weg ins Volk zu finden. Mindestens finden wir schon im Anfang des 14. Jahrhunderts urkundliche Spuren von niederen Schulen in Nieder-Österreich z. B. in Melk neben der Klosterschule (1313), in Klosterneuburg, Krems u. a. O.

Dieselben „sind meistens in den Instrumenten erwähnt, welche errichtet wurden, um wichtige Ereignisse, besonders Todesfälle, dem Gedächtnisse der Nachwelt durch Jahresleistungen zu überliefern. Wo in diesen die Gebühren für die bei den Ceremonien Betheiligten bezeichnet sind, werden neben dem Pfarrer oder seinen Gesellen und neben dem Mesner auch der Schulmeister mit den Knaben genannt, die beim Amte die Responsorien, beim Umzug um die Kirche zur Gruft oder auf dem Friedhof das Libera zu singen hatten."

Durch das Aufstreben der Laien hatten auch die Klosterschulen ihre frühere Bedeutung verloren, die Bürgerschulen dagegen nahmen einen erfreulichen Aufschwung, so die Stephansschule in Wien und die Bürgerschule in Krems.

Die Stephansschule in Wien hatte 3 Abtheilungen zu je 3 Locatien und alle Schüler saßen beim Lernen in einem großen Zimmer in Gruppen (Locatien) meistens an den Fenstern beisammen. Es unterrichteten nicht nur die Lehrer, sondern auch ältere Schüler; die armen Studenten ließen sich als Famuli bei den Magistris oder auch bei reichen Studenten verwenden, waren aber auch häufig Privatlehrer (Praeceptores, Repetitores, Resumtores) der letzteren.

Unter den Unterrichtsgegenständen stand oben an Grammatik, welche nach dem Compendium des Donatus gelehrt wurde, und erst die dritte Locatie der dritten Abtheilung begann mit den

Vorbegriffen der Rhetorik. Die deutſche Sprache bildete nicht nur keinen Unterrichtsgegenſtand, ſie durfte überhaupt gar nicht geſprochen werden, und jede Locatie hatte ihren Aufſeher (Cuſtos), „der diejenigen zu notieren hatte, die deutſch redeten, damit ſie mit (6—8) „Gertenslegen“ beſtraft würden.“ Ebenſo wenig war von einem eigenen ſchulmäßigen Religionsunterricht die Rede, da in einer Zeit, wo man gewiſſermaßen in und mit der Religion aufwuchs, ein ſolcher Unterricht für überflüſſig galt. Der gelehrte Religionsunterricht — die Theologie — beſchränkte ſich auf die Klöſter und die Univerſität. Große Aufmerſamkeit wurde dem Geſangunterricht gewidmet, nicht aber aus pädagogiſchen Gründen, ſondern aus Rückſicht auf den an Ceremonien reichen Kirchendienſt; deshalb befand ſich auch bei jeder Kloſter- und Bürgerſchule eine „Cantorei,“ in welcher den Knaben nebſt der Theorie des Geſanges auch die für den Kirchendienſt nothwendigen Geſänge gelehrt wurden.

Was die Unterrichtsmethode betrifft, ſo war Dictieren und Memorieren die Hauptſache, da Bücher nicht leicht zu haben waren; die Verſtandescultur wurde vernachläſſigt. Das Schreiben wurde, weil es ſehr wichtig, ja nothwendig war, vor und mit dem Leſen gelehrt, und es heißt in vielen Schuldecreten vom Schulmeiſter, er lehre Schreiben und Leſen, aber nicht umgekehrt. Man bediente ſich dazu in ſpäterer Zeit der Wachstafeln (weil das Pergament zu theuer kam) und zum Leſenlernen der aus Holz geſchnitzten Buchſtaben.

Die einſeitige Dreſſur des Gedächtniſſes mußte natürlich talentvolle, aufgeweckte Knaben vom Lernen abſchrecken, und da alſo das beſte Disciplinarmittel — ein anziehender Unterricht — fehlte, ſo mußte Zucht und Ordnung mit weniger pädagogiſchen Mitteln erhalten werden. Ohne Ruthe und Stock konnte man ſich ſchlechterdings einen Lehrer nicht denken, und wie wir aus einer Stelle Walthers von der Vogelweide entnehmen, mußten ſelbſt Fürſtenkinder mit dieſem Zuchtmittel Bekanntſchaft machen. Aber es wurden auch andere Schulſtrafen angewendet, „die mit den entehrenden Strafen des Sachſenſpiegels auffallende Ähnlichkeit haben, wie auf Erbſen oder einem dreieckigen Holze knien (kniend Abbitte leiſten war eine Kirchenſtrafe), den Eſel tragen (Vaſallenſtrafe), oder rücklings auf dem Eſel reiten, die Ruthe oder den Beſen hochhalten (Strafe der Meineidigen), unförmliche Mützen aufſetzen ꝛc.“

Die Bürgerschule zu St. Stephan stand mit der Hochschule in Verbindung und verdankte gewiss auch diesem Umstande zum Theil ihren Ruf. Die Universität, von Herzog Rudolf IV. im Jahre 1365 gestiftet, war nicht nur der Zeit ihres Entstehens nach eine der ersten in Deutschland, sondern sie hatte sich auch sehr bald durch ihr reges wissenschaftliches Streben, durch die hervorragenden Leistungen ihrer Lehrer eine ausgezeichnete Stellung unter den damaligen Hochschulen errungen.[1]) Unter Albrecht V. und Ladislaus Posthumus wurde die Wiener Universität von 7000—8000 Studenten besucht. War es anfangs die Theologie, welche sich besonderer Pflege erfreute, so erlangten später die Naturwissenschaften das Übergewicht. Der theologischen und naturwissenschaftlichen Periode folgte die humanistische. Diese Richtung begann anfänglich nur langsam Wurzel zu fassen, aber bei dem lebhaften Verkehre zwischen den zahlreichen in und außer dem Universitätsleben stehenden Gelehrten Wiens mit den Gelehrteu Italiens und Deutschlands war an dem schließlichen Siege des Humanismus nicht zu zweifeln.

Aber dieser Aufschwung wissenschaftlichen Lebens vollzog sich doch nur innerhalb eines engen, bevorzugten Kreises und blieb fast ohne Einfluss auf die Volksbildung, um die es vielmehr in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts schlimm bestellt war. Allerdings hatten die Bettelmönche, Dominicaner und Minoriten (Franciscaner) seit ihrer Einführung um die Mitte des 13. Jahrhunderts für den Unterricht der niedern Volksschichten Dankenswertes geleistet und sich um diese weit verdienter gemacht als die Benedictiner; es hatten sich auch die niedern Schulen vermehrt und die Frauenklöster, in welchen auch arme Mädchen unterrichtet und erzogen wurden; aber dem Ziele wahrer allgemeiner Volksbildung war man nicht näher gekommen. Theils kannte man den Wert derselben nicht, theils waren die hiezu Berufenen dieser Aufgabe nicht immer eingedenk, und das mächtigste Hindernis lag in den äußerst traurigen

[1]) Zu den großartigsten Anstalten des Mittelalters gehören die Universitäten: freie Gemeinschaften zwischen Lehrern und Schülern zum Zwecke des Lehrens und Lernens. Ihre Entstehung fällt in die reichbewegte Zeit des 11. und 12. Jahrhunderts. Die erste deutsche Universität wurde von Karl IV. 1348 zu Prag gegründet, nach deren Muster im 14. Jahrhundert die zu Wien, Heidelberg, Köln und Erfurt ins Leben gerufen wurden.

socialen und politischen Wirren und Verhältnissen jener Zeit. Durch die harten Fehden zwischen der Albertinischen und Leopoldinischen Linie und die Kämpfe zwischen Kaiser Friedrich III. und seinem ehrgeizigen Bruder Herzog Albrecht VI., durch Pest und andere Krankheiten, widrige Elementarereignisse, Theurung und große Verarmung wurde das Land schwer heimgesucht, die Bevölkerung stark vermindert, und was dem Tode entrann, verfiel der Verwilderung. Das waren die Hindernisse, welche in unserem Vaterlande zu jener Zeit einer durchgreifenden Volksbildung entgegenstanden.

Ein interessantes Bild vom Schulleben der damaligen Zeit gibt uns:

Die Schulordnung der Bürgerschule von St. Stephan in Wien (1446) [1].

Sie ist begüglich der Disciplinargewalt in einem für jene Zeit maßvollen Geiste gehalten. „Die Kinder sollen mäßig gezüchtigt werden," heißt es darin, mit sechs oder acht mäßigen „Gertenslegen," nicht um die Köpfe, noch mit den Fäusten."

Dieselbe mildere Auffassung über Schulstrafen findet sich auch in der Schulordnung von 1558 ausgesprochen. „Die Schüler sollen wegen des Lernens nicht stark geschlagen werden; man soll ihnen vielmehr schmeicheln und nur manchmal sie mit Worten schrecken, als wenn die Strafe gleich nachkäme. Die etwas älter sind, dass sie durch die Ehrbegierde aufgeweckt werden, müssen ermahnt werden, was es für eine Schande wäre, wenn sie der Mühe nicht entsprächen, und wenn sie fauler und langsamer wären als die andern. Solche Ermahnungen zur Zeit angewendet, wirken bei allen Gemüthern, dass, wenn sie einmal zum Studieren angereizt haben, auch nicht zulassen, dass derselbe vom Unterrichte abweiche. Selbst Sokrates glaubte, keine andere Bestimmung des Unterrichtes sei, als in den Gemüthern der Jünglinge die Liebe zur Tugend und Weisheit zu erwecken.

Geringere Vergehen konnte der Meister oder Locat mit Ruthenstreichen („mit starken Pesenslegen") bestrafen; größere Schuld aber, z. B. Diebstahl, muss vor den Rector gebracht werden. Dieser sowie die ganze Schule ist dann bei der Strafe zugegen; schwere Strafen sollen jedoch dem Richter zur Bestrafung überlassen bleiben. Ein solcher Passus in der Schulordnung darf nicht auffallen, da in der Bürgerschulen zu St. Stephan gleichwie in jenem zu Krems und Wiener Neustadt auch größere Schüler, sogar Erwachsene, am Unterricht theilnahmen.

---

[1]) Vergl. „Die Bürgerschule zu St. Stephan in Wien. Eine historisch-pädagogische Studie von Dr. Anton Mayer." Wien. 1880, Verl. d. Vereines für Landeskunde von Niederösterreich.

Viele von diesen verbrachten aber ihr Leben damit, indem sie von einer Stadt zur andern zogen, Söhne der Bürger unterrichteten oder Schreiberdienste thaten: sie waren weit herumgekommen, in Frankreich und in Italien, unter Polen und Ungarn, sie verfertigten Gedichte für ihre Gönner, erzählten Lügen und redeten Übles nach, waren mit allen Geheimnissen der Stadt und den Schlupfwinkeln, mit den Schenken wohl bekannt und in jedem Schelmenstreiche erfahren, aber sie waren nicht nur frech und verschlagen, sondern oft auch lustig und als witzige Possenreißer bekannt und gesucht.

Schon die Albertinische „Hantfeste" von 1296 hatte von der Gerichtsbarkeit des Schulmeisters bei St. Stephan über seine Schüler ausgenommen, was an den Tod oder Gliederverlust geht, dass er „dem Schulmeister ungefügig und ungefolgig sei, wäre es aber, dass er Schwert oder Messer trüge, dass er in der Schenke spiele, so müsse ein solcher Schüler in jenen Fällen die Stadt verlassen oder ein Laie werden, d. h. er musste das einfache dunkle Scholarenkleid, das mit dem das Klerikers Ähnlichkeit hatte, ablegen, was damit gleichbedeutend war, dass er aus der gelehrten Genossenschaft, so zu sagen aus dem Zunftverbande der Schule, ausgeschlossen wurde. Es war dies die schwerste Strafe, welche über einen Schüler verhängt wurde.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die Bürgerschule zu St. Stephan in Wien ein Gymnasium war, an welchem die sieben freien Künste als Vorbereitung für die Universität gelehrt wurden, und dessen Schüler sich dem Alter nach in Kinder, Jünglinge und erwachsene Studenten schieden.

Was die Unterrichtsertheilung betrifft, so fiel die erste Lehrstunde dem altbewährten Spruche gemäß „Morgenstunde hat Gold im Munde" gewöhnlich noch in den frühen Morgen, und wurde dabei zwischen Sommer und Winter wenig Unterschied gemacht. Wenn das Primglöcklein bei St. Stephan ertönte, so war dies das Zeichen zum Aufstehen. Nach der Schulordnung von 1561 begann der Unterricht in der IV. Classe um 5 Uhr morgens mit der Stilbesserung. Der vormittägige Unterricht dauerte dann nur bis 9 oder 10 Uhr. Um 11 Uhr wurde — wie noch auf dem Lande — zu Mittag gegessen.

Am Feiertag und Sonntag sollen alle Schüler nach der Essenszeit, und zwar im Sommer auf den Freithof, im Winter und bei schlechtem Wetter in die Schule kommen und „daselbst haben ihr Schülerspiel," das im Kreiseltreiben, Reifschlagen und dgl. bestand und sich dabei üben im Lateinreden, doch also, „dass sie nicht Geschrei machen auf dem Freithof." Die Schulordnung von 1561 verbot jedoch, auf der Gasse oder auf dem Freithof zu spielen. Zur Sommerszeit, heißt es darin auch, verbieten wir den Knaben den Genuss der Früchte um den Monat Juli, besonders in der Schule, zur Winterszeit aber das Schneeballenwerfen, Schleifen auf dem Eise wegen der großen Gefahr, dann den Tanz, wenn die Kinder nicht eigens eingeladen werden.

Mit dem Schulleben aufs engste verknüpft waren die zahlreichen Feste der Kirche. Da war zuerst die gnadenspendende Weihnachtszeit, welche der Jugend sinnige Freuden in Menge bereitete. Schon am heiligen Abend zogen weißgekleidete Schüler der Stephansschule zu, und „Sängerknaben" und „Chorschüler" nach der „Cantorei," von da giengen sie vor die Häuser, in deren

Familien sich Kinder befanden und stellten „den Herrn Jesus“ dar. Die Eltern giengen ihnen mit ihren Kindern entgegen, hörten den Gesang an und entließen sodann die Sänger oft mit reichen Geschenken. Um 9 Uhr abends ward dann vom Thurme des Münsters herab die heil. Nacht eingeläutet, dies war das Zeichen zum Kirchgang. Im Münster stimmten die Knaben das Lied an: „Quem pastores“, und am Weihnachtsmorgen sang der Cantor den Weihnachtsgesang: „Puer natus im Bethlehem.“

Das eigentliche Kinderfest um diese Zeit fiel aber auf den Tag „Unschuldige Kinder“, während es in Norddeutschland schon am St. Nikolaustage gefeiert wurde. An Dom- und Klosterschulen, später auch an Stadtschulen, zogen die Knaben unter Anführung ihres Chorbischofs, der mit Mitra und Stab gegeschmückt war, in die Kirche und hielten dort den Chor ganz wie die Geistlichen. An diesem althergebrachten Spieltage, an welchem in Wien noch der Chorbischof herumzog, erfreuten sich die Schüler der größten Ungebundenheit. Weil aber Muthwille und Missbrauch dabei immer größer wurden, so gieng man in der Folge daran, dieses Spiel abzuschaffen.

Am Neujahrsfeste giengen die Schulkinder zu ihren Taufpathen „Neujahr anfingen“, wobei Geschenke gegen Glückwünsche umgetauscht wurden.

Am heil. Dreikönigstage war das „Sternsingen“ üblich; die Chorschüler zogen dabei einen Stern tragend und religiöse Lieder singend von Haus zu Haus. Außerdem gab es Schulfeste am Lichtmesstage, zu Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten, am Michaelis- und Andreastage.

Eines der lieblichsten Schulfeste wurde am 1. Mai gefeiert. An diesem Tage zogen, wie an vielen andern Orten, die Schüler der Bürgerschule von St. Stephan mit Maienkränzen geschmückt, unter Begleitung ihrer Eltern und Lehrer hinaus in Feld und Flur, in den grünen Wald, durch die Weinberge, wo heute die Vorstädte sich ausdehnen. An vielen Orten fand in der Maienzeit auch der „Ruthenzug“ statt. Von den Lehrern geführt und von der halben Stadt begleitet, zog die Schuljugend in den Wald, um den für sie nöthigen Bedarf an Ruthen für das laufende Jahr selbst herbeizuschaffen.

Ein ureigenes Fest der Schule war endlich das „Gregorifest“ am 12. März. Mit diesem Feste waren im Mittelalter sehr häufig dramatische Aufführungen (Schulkomödien) verbunden. Die Schüler der Stephansschule und der Cantorei führten lange Zeit hindurch solche Komödien auf in dem Rathhaussaale in der Salvatorgasse und später in dem neuen Bürgerzeughause auf dem Hof, denen allerhöchste und hohe Persönlichkeiten mit Interesse beiwohnten. Diese Schulkomödien waren namentlich auch in Oberösterreich bis ins achtzehnte Jahrhundert üblich, wurden jedoch später, da sie zu vielen Klagen Anlass gaben, gesetzlich abgeschafft.

III.

Die Reformations- und nach-reformatorische Zeit.

A. Zeitalter der Reformation bis zum Ende des XVI. Jahrhunderts.

1. Die Reformatoren und deren nächste Nachfolger.

Martin Luther.

(Geb. am 10. November 1483 zu Eisleben, gest. am 18. Febr. 1546 zu Eisleben.)

Sein Vater, Hans Luther, war Bergmann im Dorfe Möhra und wurde später Hüttenherr und Rathmann in Mannsfeld. Die Eltern, schlichte, fromme Leute, erzogen den Knaben sehr streng. Nachdem er die Schule in Mannsfeld am Harz besucht hatte, kam er im fünfzehnten Jahre auf die lateinische Schule nach Magdeburg, und ein Jahr später (1498) nach Eisenach, wo er sich als Currendeschüler sein Brot ersingen musste. Dort nahm ihn Frau Cotta, eine Verwandte seiner Mutter, ins Haus, „dieweil sie um seines Singens und herzlichen Gebets willen in der Kirchen eine sehnliche Zuneigung zu dem Knaben trug."

Im Jahre 1501 bezog Luther die Universität Erfurt, 1505 wurde er Magister und eröffnete sodann Vorlesungen über Aristoteles; zugleich studierte er Jura. Erschüttert durch den jähen Tod seines Freundes Alexius (dieser wurde nämlich an seiner Seite vom Blitze getödtet), floh er in der Nacht des 17. Juli 1505 in das Augustinerkloster zu Erfurt und wurde Mönch. Im Jahre 1507 erhielt er die Priesterweihe, und ein Jahr darauf wurde er Professor an der Universität Wittenberg. Hier begann seine reformatorische Wirksamkeit. Es ist hier nicht der Ort, ihn als Kirchen-Reformator zu charakterisieren, wohl aber als Reformator der deutschen Schule.

Als solcher gieng er von dem Gedanken aus, dass ein gutes Hausregiment das Fundament eines guten Völkerregiments sei, dass aber die häusliche Zucht in der Schulzucht die nöthige Unterstützung finden müsse.

Während Luther in seiner 1520 erschienenen Schrift: „An den

chriſtlichen Adel deutſcher Nation“ auf die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform der Hochſchulen hinweiſt, dringt er in einem weiteren Schreiben (1524): „An die Bürgermeiſter und Rathsherren aller Städte Deutſchlands“ auf die Errichtung von neuen Bildungsſtätten für das niedere Volk. In dieſem Sinne iſt er der eigentliche Gründer der Volksſchule.

Martin Luther.

In ſeinem Sendſchreiben an die Bürgermeiſter und Rathsherren hebt Luther folgende Punkte hervor:

1. Anlegung von Schulen für Knaben und Mädchen in den Städten und auf dem Lande.

2. Anſtellung geſchickter Lehrer, die in den Sprachen und in der Religion, in den freien Künſten unterrichten können.

3. Pflege der Muſik und Mathematik.

4. Die Knaben und Mädchen ſollen eine oder zwei Stunden des Tages zur Schule gehen und in der übrigen Zeit ſich zuhauſe beſchäftigen, ein Handwerk lernen, oder ſonſt etwas, was ihnen ſpäter nützen könne.

Luthers wichtigste pädagogische Schriften sind außer seiner Übersetzung der Bibel ins Hochdeutsche (1521 bis 1534) folgende:

1. Über Hausregiment und Kinderzucht.

2. Deutsche Auslegung des Vaterunser für den einfältigen Laien, nicht für die Gelehrten (1518).

3. Sermon vom ehelichen Leben. Die kurze Form, die 10 Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten (1520).

5. Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1528).

6. Der große und der kleine Katechismus (1529).

7. Der Sermon an die Geistlichkeit, dass man die Kinder zur Schule halten solle (1529).

8. Etliche Fabeln Äsops von Luther verdeutscht, sammt einer schönen Vorrede (1539).

Durch seine zahlreichen Sermone (Reden, Vorträge) und kleinen Schriften wirkte Luther ins Weite; durch zahllose Briefe, in denen er Anfragenden Rath und Auskunft gab, auf die Einzelnen. Einige Auszüge aus den ersteren mögen hier Platz finden.

Schlechte Kinderzucht.

„Von Natur sind die Kinder so geartet, dass sie es gerne sehen, wenn man ihnen den Zügel schießen lässt. Die Jugend ist nicht anders, und wenn sie auch so fest gehalten wird, dass sie nicht durchbrechen kann, so murret sie doch dagegen. Das Recht der Väter über die Kinder rühret von Gott her: der ist der rechte Vater über alles, was Kinder heißt, im Himmel und auf Erden. Eph. 3, 15. Daher soll auch die Herrschaft der Väter über ihre Kinder auf Erden nicht störrisch und unfreundlich sein. Wer zornig herrschet, der macht Übel ärger. Wenn die Väter und Herren auf Erden Gott nicht erkennen, so macht Gott auch, dass kein Kind und Gesinde geräth. Die Erfahrung lehrt, dass durch Liebe mehr ausgerichtet werden könne, als durch knechtische Furcht und Zwang. Der Kinder Pflicht aber ist, dass sie vor allen Dingen Gott fürchten lernen; sodann aber auch, dass sie diejenigen lieben, die an ihrer Auferziehung arbeiten. Die Furcht vor Gott muss nie aus ihrem Herzen kommen, sonst sind sie zu allen Geschäften untüchtig und weder Gott noch Menschen bräuchlich. Die Zucht, die an Kindern sowohl mit Worten als mit Werken geschieht, errettet die Seele eines Kindes von den ewigen Höllenstrafen. Ein Vater schonet der Ruthe nicht, sondern bedenket dass ihm diese Ehre Kinder zu ziehen, von Gott gegeben sei; ja, dass es Gottes eigenes Werk sei, wann Kinder wohl gerathen sollen. Wer das nicht weiß, der hasset seine Kinder und Familie und wandelt in Finsternis. Eltern, die ihre Kinder allzusehr lieben, lassen ihnen den Muthwillen, die thun im Grunde nichts anders, als dass

ſie dieſelben haſſen. Die Eltern ſind gewöhnlich ſchuld an dem Verderben ihrer Kinder. Sie verſehen es insgemein auf dieſen zwei Seiten: entweder durch allzu große Hätſchelei und Verzärtelung, oder durch eine allzugroße Strenge und Erbitterung. Es muſs auf beiden Seiten Maß gehalten werden."

Nothwendigkeit der Schulen.

Wenn Schulen zunehmen, ſo ſteht's wohl, und die Kirche bleibt rechtſchaffen. Junge Schüler und Studenten ſind der Kirche Sonnen und Quellen. Um der Kirche willen muſs man chriſtliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Da wird die Jugend zur Gottſeligkeit und zu allen ehrlichen und chriſtlichen Ständen geſchickt, unterrichtet und erzogen, daraus Schulmeiſter und Geſellen zu Kirchendienern gewählt und genommen werden.

Man bedarf aber auch der Schulen, um den weltlichen Stand äußerlich zu halten, und daſs die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Geſinde.

Mönchiſche Kinderzucht.

Salomon iſt ein rechter königlicher Schulmeiſter. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu ſein oder fröhlich zu ſein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch Anſelmus geſagt hat: Ein junger Menſch, ſo eingeſpannt, und von den Leuten abgezogen, ſei gleich wie ein feiner junger Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf gepflanzt. Denn alſo haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer ſetzt, daſs ſie die Leute nicht ſehen noch hören muſsten, mit niemand reden durften. Es iſt aber der Jugend gefährlich, alſo allein zu ſein, alſo gar von Leuten abgeſondert zu ſein. Darum ſoll man junge Leute laſſen hören und ſehen, und allerlei erfahren; doch daſs ſie zu Zucht und Ehren gehalten werden. Es iſt nichts ausgerichtet mit ſolchem mönchiſchen Zwange. Es iſt gut, daſs ein junger Menſch viel bei den Leuten ſei; doch daſs er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Laſtern abgehalten werde. Jungen Leuten iſt ſolcher ſpaniſcher mönchiſcher Zwang ganz ſchädlich und iſt ihnen Freude und Ergötzen ſo ſehr vonnöthen, wie ihnen Eſſen und Trinken iſt; denn ſie bleiben auch deſto eher bei Geſundheit.

Preis des Lehramtes.

Wo wollten Prediger und Juriſten und Ärzte herkommen, wo nicht die Grammatica und andere Redekünſte vorhanden wären? Aus dieſem Brunnen müſſen ſie alle herfließen. Das ſage ich kürzlich: einem fleißigen, frommen Schulmeiſter oder Magiſter, oder wer es iſt, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen; wie auch der Heide Ariſtoteles ſagt. Noch iſt's bei uns ſo ſchändlich veracht, als ſei es gar nichts, und wollen dennoch Chriſten ſein. Und ich wenn ich vom Predigtamt ablaſſen könnte oder müſste und von andern Sachen, ſo wollte ich kein Amt

lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daſs dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. Denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet, und viel umsonst arbeiten muſs; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche darüber zerbrechen. Lieber, laſs es der höchsten Tugend eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen. (Sermon X.)

Ich wollte, daſs keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schule gehalten, ungefährlich zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen; denn die Arbeit ist zu groß, und man hält sie geringe. Es ist aber so viel in einer Stadt an einem Schulmeister gelegen, als am Pfarrherrn. Und wenn ich kein Prediger wäre, so weiß ich keinen Stand auf Erden, den ich lieber haben wollte. Man muſs aber nicht sehen, wie es die Welt verlohnet und hält, sondern wie es Gott achtet und an jenem Tage rühmen wird. (Tischreden XXII.)

Schwierigkeit des Lehramtes.

Es ist nicht möglich, daſs ein Jünger oder Schüler seinen Zuchtmeister lieben soll, der ihm strenge ist: denn wie kann er den lieb haben, der ihn gleich als in einem Kerker hält, daſs der ihn zwinget das zu thun, darzu er unwillig ist, und ihm wehret, daſs er nicht thun darf, was er wohl gerne wollte; und wo er etwas thut, was ihm verboten ist, bald darum stäupet, und zwingt ihn noch darzu, daſs er die Ruthe herzen und küſſen muſs! Lieber, thut er's aber mit Lust und Freuden? Was thut er aber, wenn der Zuchtmeister nicht vorhanden ist? Nimmt er nicht die Ruthe, zerbricht sie auf kleine Trümmer, oder wirft sie ins Feuer? Und wenn er Macht über seinen Zuchtmeister hätte, sähe er ihn nicht an, daſs er sich von ihm stäupen ließe; ja, er ließe ihn nicht allein mit Ruthen stäupen sondern mit Knitteln wohl durchschlagen.

Doch gleichwohl kann ein Kind eines Zuchtmeisters nicht entbehren, sondern muſs ihn haben, daſs er ihn strafe, unterweise und zum besten ziehe: sonst, wo ein Kind ohne solche Zucht wäre, würde nichts Gutes aus ihm, sondern müſste verderben. Was wäre das aber für ein Zuchtmeister, der nicht mehr könnte noch thäte, denn immerdar seine Schüler plaget und stäupet, lehret sie aber nichts. Wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören zerstäupt, lernten mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiß, doch mit wenigem Nutzen. Dagegen ein gelehrter, treuer Schulmeister die Kinder züchtiget, unterweiset und darzu hält, daſs sie fleißig studieren, nnd mit Schreiben sich üben; alles darum, daſs sie dadurch erfahren und verständig werden in allerlei guten Künsten, Ehrbar-

keit und Tugenden, und das hernach mit Luſt und Liebe thun mögen, das ſie zuvor unter des Schulmeiſters Gezwang ungern und unwillig gethan haben. (Auslegung des Galaterbriefes.)

Der Religionsunterricht.

Vor allen Dingen ſollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmſte und gemeinſte Lection ſein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr niemand, daſs er ſein Kind hinthue. Es muſs verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaſs treibet.

Darum ſollen das Vaterunſer, Glauben, zehn Gebote, und zwar alle auf eine Weiſe fleißig bei dem jungen und einfältigen Volk gebraucht werden, alſo daſs wir nicht eine Silbe verrücken, oder ein Jahr anders denn das andere fürhalten und fürſprechen. Wenn du bei den Gelehrten und Verſtändigen predigſt, da magſt du deine Kunſt beweiſen und dieſe Stücke ſo buntkraus machen und ſo meiſterlich drehen, als du kannſt: aber bei dem jungen Volke bleib auf einer gewiſſen ewigen Form und Weiſe und lehre ſie zuerſt die Stücke, nämlich die zehn Gebote ꝛc. nach dem Text hin von Wort zu Wort, daſs ſie es auch nachſagen können und auswendig lernen. Wenn ſie dann den Text wohl kennen, ſo lehre ſie hernach auch den Verſtand, daſs ſie wiſſen, was es geſagt ſei; aber eines nach dem andern. Wenn ſie das erſte Gebot zuvor wohl verſtehen, darnach nimm das andere, und ſo fortan, ſonſt werden ſie überſchüttet, daſs ſie keines wohl behalten. Haſt du alsdann ſolchen kurzen Katechismus gelehrt, ſo nimm den großen Katechismus für dich und gib ihnen auch reichen und weiteren Verſtand. Inſonderheit treibe das Gebot und Stück am meiſten, das bei dem Volke am meiſten nothleidet. Als das ſiebente Gebot vom Stehlen muſst du bei Handwerkern, Händlern, ja auch bei Bauern und Geſinde heftig treiben, denn bei ſolchen Leuten iſt allerlei Untreu und Dieberei groß. Und immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott ſolche Leute geſtraft und geſegnet hat.

Sprachſtudium.

Laſſet uns das geſagt ſein, daſs wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen ſind die Scheide, darinnen dies Meſſer des Geiſtes ſtecket, ſie ſind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie ſind das Gefäß, darinnen man dieſen Trank faſſet; ſie ſind die Kemnot, [1]) darinnen dieſe Speiſe lieget. Und wie das Evangelium ſelbſt zeiget, ſie ſind die Körbe, darinnen man dieſe Brote und Fiſche, und Brocken behält. Ja, wo wir's verſehen, daſs wir die Sprache fahren laſſen, ſo werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, ſondern wird auch endlich dahin gerathen, daſs wir weder Lateiniſch noch Deutſch recht reden oder ſchreiben können.

---

[1]) Die Kemnoten = Speiskammer; vergl. Kemenaten (veraltet) — heizbares Gemach, Frauengemach in Burgen.

Grammatik und Sprachübung.

Es lernet ein jedermann gar viel besser Deutsch oder andere Sprachen aus der mündlichen Rede im Hause, auf dem Markt und in der Predigt, denn aus den Büchern. Die Buchstaben sind todte Wörter; die mündliche Rede sind lebendige Wörter, die geben sich nicht so eigentlich und gut in die Schrift, als sie da Geist und Seele des Menschen durch den Mund gibt.

Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik recht und wohl habe reden lernen? Ist es nicht wahr, dass auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die Lateinische oder Griechische Sprache, vielmehr aus Übung und Gewohnheit, denn aus den Regeln gelernet werden? Ist es denn nicht ein sehr ungeschickt Ding, dass man in der heiligen Sprache, darinnen von den theologischen und geistlichen Sachen gehandelt wird, den rechtschaffenen und eigentlichen Verstand der Händel fahren lässet und denselben aus der Grammatik klauben will?

Geschichtsschreibung.

— — Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, dass man sie nimmermehr genug kann ehren, loben, oder danksagen, und sollte das sein ein Werk der großen Herren, als Kaiser, Könige, die da ihrer Zeit Historien mit Fleiß schreiben ließen, und auf die Librarei verwahret, beilegen, auch sich keiner Kosten lassen dauern, so auf solche Leute, so tüchtig dazu wären, zu halten und zu erziehen gienge.

Aber es gehört dazu ein trefflicher Mann, der ein Löwenherz habe, unerschrocken die Wahrheit zu schreiben.

Musik.

Der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine ist die Musica, der ist der Satan sehr feind, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibet, der Teufel erharret ihrer nicht.

Musica ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger macht. Musicam habe ich allezeit lieb gehabt. Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt. Man muss Musicam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an.

Die Musica ist nahe der Theologie. Ich wollte mich meiner geringen Musica nicht um was großes verzeihen. [1]) Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute.

Singen ist die beste Kunst und Übung. Es hat nichts zu thun mit der Welt: ist nicht vor dem Gericht, noch in Hadersachen. Sänger sein auch nicht sorgfältig, sondern sein fröhlich und schlagen die Sorge mit Singen aus und hinweg.

---

[1]) mhd. verzîhen = versagen, sich wovon lossagen.

Leibesübungen.

Es iſt von den Alten ſehr wohl gedacht und geordnet, daſs ſie die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit ſie nicht an Schwelgen Unzucht, Freſſen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir die zwo Übungen und Kurzweile am allerbeſten, nämlich die Muſica und Ritterſpiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das erſte die Sorge des Herzens und melancholiſche Gedanken vertreibet; das andere macht feine und geſchickte Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn bei Geſundheit mit Springen ꝛc. Die endliche Urſach iſt auch, daſs man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen, Doppeln[1]) gerathe; wie man jetzt leider ſiehet an Höfen und in Städten, da iſt nicht mehr denn: Es gilt dir! ſauf aus! Darnach ſpielt man um etliche hundert und mehr Gulden. Alſo geht's, wenn man ſolche ehrbare Übungen und Ritterſpiele verachtet und nachläſst.

Zum Schluſs möge noch eine Probe Platz finden, welche uns zeigt, welches Ausdruckes Luther im Verkehr mit Kindern fähig war:

Von einem hübſchen luſtigen Garten.

Brief an ſeinen Sohn Johannes.
(Juni 1530.)

Gnad und Friede in Chriſto, mein liebes Söhnchen. Ich ſehe gerne, daſs du wohl lerneſt und fleißig beteſt. Thu alſo, mein Söhnchen, und fahre fort: wenn ich heim komme, ſo will ich dir einen ſchönen Jahrmarkt mitbringen.

Ich weiß einen hübſchen luſtigen Garten, da gehen viele Kinder innen, haben güldene Röcklein an und leſen ſchöne Äpfel unter den Bäumen, und Birnen, Kirſchen, Spilling und Pflaumen; ſingen, ſpringen und ſind fröhlich; haben auch ſchöne kleine Pferdlein mit goldenen Zäumen und ſilbernen Sätteln. Da fragt ich den Mann, des der Garten iſt: was die Kinder wären? Da ſprach er: es ſind die Kinder, die gern beten, lernen und fromm ſind. Da ſprach ich; lieber Mann, ich habe auch einen Sohn, heißt Hänſichen Luther, möcht er einſt auch in den Garten kommen, daſs er auch ſolche ſchöne Äpfel und Birn eſſen möchte, und ſolche feine Pferdlein reiten, und mit dieſen Kindern ſpielen? Da ſprach der Mann: wenn er gern betet, lernet und fromm iſt, ſo ſoll er auch in den Garten kommen, Lippus und Joſt auch, und wenn ſie alle zuſammen kommen, ſo werden ſie auch Pfeifen, Lauten und allerlei Saitenſpiel haben, auch tanzen und mit kleinen Armbrüſten ſchießen.

Und er zeigt mir dort eine feine Wieſe im Garten zum Tanzen zugerichtet, da hiengen eitel güldene Pfeifen, Pauken und feine ſilberne Armbrüſte. Aber es war noch frühe, daſs die Kinder noch nicht gegeſſen hatten: darum konnte ich des Tanzens nicht erharren und ſprach zu dem Mann: Ach lieber Herr, ich will flugs hingehen, und das alles meinem lieben Söhnlein Hänſichen ſchreiben, daſs er ja fleißig bete und wohl lerne und fromm ſei, auf daſs er auch in dieſen

[1]) Doppeln = mit Würfeln im Brett ſpielen, betrügen.

Garten komme; aber er hat eine Muhme Lehne, die muſs er mitbringen. Da ſprach der Mann: Es ſoll ja ſein, gehe hin und ſchreibe ihm alſo.

Darum liebes Söhnlein Hänſichen, lerne und bete ja getroſt, und ſage es Lippus und Joſten auch, daſs ſie auch lernen und beten: ſo werdet ihr mit einander in den Garten kommen. Hiermit ſei dem allmächtigen Gott befohlen, und grüße Muhme Lehne, und gib ihr einen Kuſs von meinetwegen.

Dein lieber Vater
Martinus Luther.

Philipp Melanchthon.

(Geb. 1497 zu Bretten in Baden; geſt. 1560 zu Wittenberg.)

Sein Vater, Georg Schwarzerd, ein Waffenſchmied, war ein redlicher, frommer und dabei kluger und verſtändiger Mann. Seine Jugendzeit verlebte der Knabe zum großen Theil in dem Hauſe ſeines Großvaters mütterlicherſeits. Hier genoſs er auch den erſten Unterricht, der ſich hauptſächlich an die lateiniſche Grammatik knüpfte. Wegen ſeiner hervorragenden geiſtigen Fähigkeiten und wegen ſeiner Anſpruchloſigkeit und Beſcheidenheit wurde er der Liebling der Stadt. Kamen „fahrende Schüler“ in die Stadt, ſo ließ er ſich gern in ein Geſpräch mit ihnen ein. Das Erlernte mitzutheilen war ihm von jeher Bedürfnis. Einen läſtigen Sprachfehler, das Stammeln, unterdrückte er in erfolgreicher Weiſe durch ſtrenge Aufmerkſamkeit auf ſeine Sprache.

Im Jahre 1507 verlor er Vater und Großvater durch den Tod und kam nunmehr in das Haus ſeiner Großmutter, einer Schweſter des berühmten Reuchlin, nach Pforzheim. Hier übte Reuchlin auf Philipp (dem er in griechiſcher Überſetzung ſeines Familiennamens den Namen Melanchthon gab) einen bedeutenden Einfluſs. Nach zwei Jahren bezog Melanchthon bereits die Univerſität Heidelberg, woſelbſt er glänzende Proben ſeiner Gelehrſamkeit ablegte. Später ſetzte er ſeine Studien in Tübingen fort; hier wurde er von dem Strome der neuen Zeit erfaſst.

Und als er durch die Verwendung Reuchlins von dem Kurfürſten von Sachſen als Lehrer der griechiſchen Sprache an die Univerſität Wittenberg berufen worden war, knüpfte er mit Luther einen Freundſchaftsbund, der erſt durch den Tod gelöst wurde.

Neben ſeiner Wirkſamkeit in kirchlichem Sinne, wovon hier nicht die Rede ſein kann, entfaltete er eine pädagogiſche Wirkſamkeit, die ihm mit Recht den Titel „Praeceptor Germaniae“ eintrug. Aus

allen Gauen Deutſchlands ſtrömten ſeine Schüler herbei, deren Zahl oft bis 2000 betrug. Unter dieſen befanden ſich mehrere, die nachmals als Schulmänner berühmt wurden; ſo: Valentin Trotzendorf, Michael Neander u. a.

Philipp Melanchthon.

Bei Schulorganiſationen wurde Melanchthons Rath häufig eingeholt; ebenſo übertrug man ihm als einem „Viſitator" die Inſpection der Kirchen und Schulen. Aus dieſer ſeiner praktiſchen Wirkſamkeit gieng die Herausgabe des „Viſitationsbüchleins" hervor. Es enthält neben der Beleuchtung von kirchlichen Einrichtungen einen vollſtändigen Schulplan für Lateinſchulen. In demſelben empfiehlt Melanchthon weiſe Mäßigung in den Anforderungen an die Schüler und warnt vor dem „Zuvielaufeinmal" und dem „Zuvielerlei".

Melanchthons Schulplan gab in der Folge die Grundlage zu den evangeliſchen „Schulordnungen" ab. Den niederen Schulen hat Melanchthon, wie dies ja in ſeiner Stellung lag, keine beſondere Pflege zugewandt, —

Das Bestreben der Reformatoren, sowohl auf lutherischer als reformierter Seite (Ulrich Zwingli und Johannes Calvin) gieng im ganzen auf eine allgemeine Verbreitung gelehrter Bildung hinaus. Durch sie sollten wissenschaftlich gebildete Männer für Kirchen- und Staatsämter gewonnen werden. Die Reformatoren waren jedoch auch bestrebt, für alle Classen des Volkes Unterrichtsanstalten zu schaffen; allein indem sie in der Schule die Stütze für ihre reformatorischen Bestrebungen sahen, machten sie dieselbe zu einer rein kirchlichen Anstalt.

Wie aus Melanchthons Visitationsbüchlein ersichtlich, war der Hauptzweck des Unterrichts: Fertigkeit im Lateinischreden. Vocabeln, Regeln und Phrasen wurden gelernt, und der ganze Unterricht bestand in einem Aufgeben zum Lernen und in einem Überhören des Gelernten.

Die Methode ist daher eine sehr einfache: Vor- und Nachsagen, das Nothwendigste zur Erklärung hinzufügen und dann auswendig lernen lassen.

Schreiben und Lesen sind nur im Dienst des lateinischen Sprachunterrichts aufgenommen, und die Musik wird des Kirchengesanges wegen gepflegt.

Allen Lehrgegenständen suchte man eine religiöse Beziehung zu geben, indem man erbauliche Betrachtungen oder dogmatische Beziehungen einflocht. So wurden Rechenoperationen auf biblische Stoffe bezogen, z. B. wenn 5000 Mann mit 200 Broten gespeist wurden, wie viel bekam jeder? Wenn in jeder der 6 Kannen auf der Hochzeit zu Kana 3 Maß Wein waren, wie viel Wein war vorhanden? ꝛc.

Die Zucht war hart und streng; wer Deutsch sprach, wurde empfindlich gestraft. Die Jugend durfte keinen Gottesdienst versäumen und mußte sich den ganzen Sonntag mit dem Lesen der Bibel und mit Andachtsübungen beschäftigen.

Die Aufsicht über die Schulen übernahm der Landesherr oder der Magistrat. Die erste Classe unterrichtete der Rector oder Oberschulmeister, die zweite Classe der Conrector, Collaborator, die dritte der Cantor. Das Bachantenwesen hörte auf, dagegen erhielten die „Currendeschüler" oder Singechöre Beneficien oder Freitische. Ein Rector hatte meist 20—30 Gulden Gehalt, berühmte Lehrer

100—200 Gulden, Melanchthon als Profeſſor 100—300 Gulden. In Schulen umgewandelte Klöſter errichteten Freiſtellen und gaben an Studenten Stipendien; dagegen unterrichteten in den Dorfſchulen (ſeit 1528) meiſt Handwerker, die Deutſch leſen und ſchreiben konnten und den Katechismus verſtanden. Doch machte man gern den Prediger zum Lehrer, damit die Kinder Lateiniſch lernten. Hie und da ſchaffte man in den kleinen Städten die deutſchen Schulen ab, um nur lateiniſche zu haben, doch führte man deutſche Dorfſchulen ein. (Vergl. Fr. Körner. Geſch. d. Päd. S. 110 ff.)

Valentin Friedland Trotzendorf. [1])

Valentin Trotzendorf war der Sohn des Bauern Bernhard Friedland, welcher im Dorfe Trotzendorf (jetzt Troitſchendorf) bei Görlitz lebte. Nach dem Dorfe nannte ſich Valentin. 1490 geboren, war er 7 Jahre jünger als Luther, 7 Jahre älter als Melanchthon. Mönche veranlaſsten ſeinen Vater, ihn im Jahre 1506 auf die Schule nach Görlitz zu ſchicken, bald aber rief er ihn zurück, damit er bei der Landwirtſchaft helfe. Die Mutter Valentins, welche ſehnlichſt wünſchte, ihr Sohn möchte Prieſter oder Mönch werden, bewog den Dorfgeiſtlichen und den Küſter, ihn im Schreiben und Leſen zu unterrichten, wobei er die Rinde von Birken ſtatt des Papiers, ſtatt der Feder ein Schilfrohr und ſtatt der Tinte Kienrußwaſſer gebrauchte. Nach zwei Jahren kehrte er in die Görlitzer Schule zurück. Beim Abſchiede ermahnte ihn die Mutter, dem Schulleben ja treu zu bleiben; in ſpäteren Jahren hielt er ſich durch dieſe Ermahnung wie durch ein mütterliches Gelübde an das Schulamt gebunden.

Als Trotzendorfs Vater im Jahre 1513 an der Peſt ſtarb, verkaufte der Sohn ſein Erbe und gieng nach Leipzig, wo er ſich in der lateiniſchen und griechiſchen Sprache vervollkommnete. 1516 ward er Lehrer an der Schule zu Görlitz; Schüler und Mitlehrer lernten von ihm, ſelbſt den Rector unterrichtete er im Griechiſchen.

Luthers Auftreten bewog ihn, 1518 ſeine Lehrſtelle niederzulegen und nach Wittenberg zu gehen, wo er fünf Jahre blieb und ſich aufs engſte an Melanchthon anſchloſs, gegen den er auch ſein ganzes Leben hindurch die größte Anhänglichkeit bewahrte.

---

[1]) Vergl. Karl. v. Raumer Geſch. d. Päd. I. 214 ff.

Im Jahre 1531 übernahm Trotzendorf das Rectorat der Schule in Goldberg, nachdem er schon früher an dieser Schule vorübergehend gewirkt hatte. Hier entfaltete er 25 Jahre hindurch eine wahrhaft ruhmreiche Wirksamkeit. Nicht bloß aus Schlesien, auch aus Österreich, Steiermark, Kärnten, Ungarn und Polen strömten ihm Schüler zu; ihn zum Lehrer gehabt zu haben war die beste Empfehlung.

Trotzendorfs Schule war in 6 Classen, und jede Classe in Tribus getheilt. Die Schüler selbst betheiligten sich an dem Schulregiment. Die einen ernannte Trotzendorf zu Ökonomen, die andern zu Ephoren und noch andere zu Quästoren.

Die Ökonomen mussten für die Ordnung im Hause sorgen, z. B. dass alle zu rechter Zeit aufstanden und zu Bett giengen, dass Stuben, Kleider ꝛc. in reinlicher Ordnung waren ꝛc.

Den Ephoren lag ob, für gute Ordnung bei Tische einzustehen.

Jede Tribus hatte ihren Quästor, über alle Quästoren war ein Oberquästor gesetzt; jene wurden wöchentlich, dieser wurde monatlich gewählt. Die Quästoren hatten über den fleißigen Besuch der Lectionen zu wachen, die Faulen anzuzeigen, Themata zu geben, welche während der halben Stunde nach dem Essen lateinisch besprochen wurden u. s. w.

Außerdem setzte Trotzendorf einen Schülermagistrat ein.

Dieser bestand aus einem, monatlich von ihm gewählten Consul, 12 Senatoren und 2 Censoren. Hatte sich ein Schüler eines Vergehens schuldig gemacht, so musste er sich vor diesem Senate vertheidigen. Hiezu durfte er sich 8 Tage lang vorbereiten. Bei der Verhandlung war Trotzendorf als Dictator perpetuus zugegen. Reinigte sich der Angeklagte, so wurde er freigesprochen, besonders wenn er eine wohlgesetzte Vertheidigungsrede hielt; taugte die Rede nichts, so ward er, auch bei leichtem Vergehen, verurtheilt. Mit großem Ernste wiederholte Trotzendorf den Ausspruch des Senates und hielt streng auf dessen Vollziehung.

Diese seltsamen Einrichtungen sollten die Knaben früh zur Achtung vor dem obrigkeitlichen Regimente gewöhnen. Dies geht auch aus den Goldberger Schulgesetzen hervor. In der Einleitung zu denselben heißt es: „Diejenigen werden (als Männer) den

Geſetzen gemäß regieren, welche als Knaben gelernt den Geſetzen zu gehorchen."

Hinſichtlich des Unterrichts ſtimmte Trotzendorfs Schule in der Hauptſache mit andern Schulen jener Zeit überein. Das Trivium: Grammatik, Dialektik, Rhetorik lag zu Grunde. Latein galt über alles. Die Schüler durften nie in ihrer Mutterſprache, ſondern mußten mit den Lehrern und Mitſchülern Latein reden. In einem Lobgedicht der damaligen Zeit auf die Goldberger Schule heißt es: „Damals verſtummte die Mutterſprache unter den Knaben, keinem war geſtattet Deutſch zu ſprechen." Und in einem andern Lobgedicht auf Trotzendorf wird geſagt: „So hat er die römiſche Sprache allen eingegoſſen, daſs es für Schande galt, in deutſcher Zunge zu reden, Knechte und Mägde konnte man Latein reden hören, man hätte glauben ſollen, Goldberg liege in Latium."

In den obern Claſſen gab Trotzendorf anfangs allein den Unterricht, erſt ſpäter bekam er Mitlehrer; in den unteren Claſſen betheiligten ſich ältere Schüler am Unterricht. Es erinnert dieſe Einrichtung an die Bell-Lancaſterſchen Schulen. Hier wie dort mochte dieſe Einrichtung in dem Mangel an geeigneten Lehrkräften ihren Grund haben; allein bei Trotzendorf ſcheinen dieſe Einrichtungen auch auf einem beſonderen Grundſatze zu beruhen. Seine Schule war das Abbild einer Republik, und dieſer Verfaſſung entſprechend hatten ſich alle Schüler, vornehme und geringe, ſowohl an der Zucht als auch an dem Unterrichte unter ihrem Dictator zu betheiligen.

Trotzendorf machte das Ehrgefühl zum Princip ſeiner Erziehung, durch welches er Pflichttreue, Gemeinſinn und bereitwilliges Fügen und Hingeben an die beſtehende Ordnung bezwecken wollte. Seine Erziehungsmethode iſt der erſte Verſuch, mit der Lectüre der Alten auch deren Geiſt und deren Geſinnung einzuführen.

Um dieſes Princip durchzuführen, gehörte ein Mann dazu wie es Trotzendorf war, von dem Melanchthon ſagt: „Er iſt zum Regieren einer Schule geſchaffen, wie der ältere Scipio Africanus zum General eines Heeres."

Einſeitig iſt Trotzendorfs körperliche Erziehungsmethode. Leibesübungen duldete er nur. Dem Ringen und Laufen der Knaben ſah er bald tadelnd, bald lobend zu. Aber ein Schulgeſetz verbot den Schülern, ſich zur Sommerzeit in kaltem

Wasser zu baden, im Winter aufs Eis zu gehen oder sich mit Schneeballen zu werfen. Als er zur Zeit der Pest, die nach der großen Hungersnoth in Goldberg ausbrach, seine Schüler zum Unterrichte in der Kirche versammelte, so stieg er mit ihnen aufs hohe Chor, weil er meinte, dort wäre die Luft reiner.

Im folgenden Jahre brannte Goldberg ab, weshalb Trotzendorf mit seinen Schülern nach Liegnitz zog. Von hier aus betrieb er den Wiederaufbau der Goldberger Schule; allein er sollte nicht dahin zurückkehren.

Der Tod ereilte ihn in seinem Berufe. Eben las er den 4. Vers des 23. Psalmen: „Und ob ich schon wanderte im finstern Thal, fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir; dein Stecken und Stab tröstet mich" — da rührte ihn der Schlag (20. April 1556).

Nach seinem Tode gerieth die Goldberger Schule in Verfall.

Johannes Sturm.
(1506—1589).

Johannes Sturm war neben Trotzendorf der hervorragendste Schulmann seiner Zeit. Der Schauplatz seiner Lehrwirksamkeit war Straßburg.

Das Ziel der Schulbildung war ihm ein dreifaches: Frömmigkeit, Kenntnisse und Redekunst. Frömmigkeit ist das Ziel aller menschlichen Bildung, durch Wissenschaft und Redekunst unterscheidet sich der Gelehrte von dem Ungelehrten. Die Realien fehlten in seiner Schule gänzlich; eben so war die deutsche Sprache aus derselben verbannt.

Nichts destoweniger gehört Sturm zu den hervorragendsten Methodikern. Er schritt von der Anschauung zum Begriffe und von der Sache zum Worte fort und drang auf stufenmäßige organische Entwickelung. Er schrieb eine Anzahl guter Lehrbücher, die in ganz Deutschland Verbreitung fanden.

Michael Neander.
(1525—1589)

war ein unmittelbarer Schüler Martin Luthers. Er versah 45 Jahre hindurch die Klosterschule zu Ilefeld am Harze und gab eine große

Anzahl pädagogiſcher Schriften heraus, unter denen die bedeutendſte iſt: „Bedenken, wie ein Knabe zu unterrichten, daſs er vom ſechsten bis zum achtzehnten Jahre Frömmigkeit, Latein, Griechiſch, Hebräiſch, die ſchönen Künſte und die ganze Philoſophie lerne“.

Neanders Lehrbücher zeichneten ſich durch prägnante Kürze aus; was daher in denſelben enthalten war, muſsten die Schüler ſicher wiſſen.

Beſonders iſt bezüglich ſeines Lehrplanes hervorzuheben, daſs er den Realien erheblichen Wert beimaß.

Franz Baco von Verulam.

(geb. 1561 zu London, geſt. 1626.)

Von angeſehenen Eltern abſtammend (ſein Vater war Großſiegelbewahrer der Königin Eliſabeth) zeigte Baco ſchon als Knabe hervorragende Geiſtesanlagen. Nachdem derſelbe ſeine rechtswiſſenſchaftlichen Studien beendet hatte, zog ihn die Königin Eliſabeth in politiſchen Dingen wiederholt zu Rathe; unter Jakob I. erlangte er die Würde eines Kanzlers von England und Barons von Verulam.

Wir haben hier nicht ſeine glänzende politiſche Laufbahn und deren unrühmliches Ende zu betrachten; wohl aber darf nicht überſehen werden, daſs er auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft zu jenen hervorragenden Geiſtern zu rechnen iſt, die bahnbrechend für den Fortſchritt einwirkten. Man hat Baco nicht mit Unrecht den Ariſtoteles der Neuzeit genannt; denn in der That reicht ſein Einfluſs bis auf unſere Tage herab: Baco iſt der Begründer des Realismus.

Bisher flegte man ausſchließlich das Bücherſtudium; man las, was die Alten, namentlich Ariſtoteles und Plinius, über die Natur und die natürlichen Dinge geſchrieben hatten, aber niemand dachte daran, die Natur ſelbſt zu beobachten, oder zu unterſuchen, wie ſich das geſchriebene Wort zur Wirklichkeit verhalte. Wer dies im 16. Jahrhundert verſucht hätte, wäre wohl in den Ruf eines Zauberers und Hexenmeiſters gekommen.

Baco gieng von der Natur und Erfahrung aus und gründete die Erkenntnis auf Beobachtung und Prüfung; in dieſem Sinne

können wir ihn daher als den geistigen Urheber des modernen Anschauungsunterrichtes ansehen.

„Mögen die Menschen demüthig und mit Erfurcht das Buch der Creaturen aufschlagen, sich ausdauernd in dasselbe vertiefen, und reingewaschen von Meinungen, keusch und von ganzer Seele sich einleben in dieses Buch. Das ist die Rede und Zunge, welche von allen Enden der Erde ausgegangen, ungeirrt durch Babels Verwirrung; diese Sprache mögen die Menschen erlernen und verjüngt werden wie die Kinder, es nicht verschmähend, das A B C jener Sprache zu treiben."

Franz Baco von Verulam.

„Es handelt sich dabei nicht etwa nur um eine beschauliche Ergötzung, sondern um die Angelegenheiten und das Glück der Menschen, ja um die Macht ihres Wirkens. Denn der Mensch, ein Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experimente wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat; mehr weiß und vermag er nicht. Denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders als durch Gehorsam besiegt. Daher fallen die doppelten Bestrebungen der Menschen — nach **Wissen** und nach **Macht** — wahrhaft zusammen, und Unkenntnis der Ursachen ist meistens der Grund, dass die Experimente nicht gerathen. Alles kommt darauf an, dass wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden, und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen. Gott verhüte, dass wir ein Traumbild unserer Phantasie für das Abbild der Welt ausgeben, er möge uns vielmehr gnädig segnen, damit wir eine Ent-

hüllung und ein wahrhaftes Schauen der Spuren und Siegel, die 'er ſeinen Geſchöpfen aufgedrückt, niederſchreiben."

„Es iſt mit den Wiſſenſchaften und Künſten wie mit den Pflanzen. Willſt du von einem Baume Gebrauch machen, ſo liegt dir nichts daran, was aus der Wurzel werde; willſt du ihn aber in anderen Boden verpflanzen, ſo iſt es ſicherer, du nimmſt die Wurzeln als die Schöſslinge. Die Unterrichtsweiſe, wie ſie jetzt gewöhnlich iſt, reicht nur abgehauene Stämme oder Äſte der Wiſſenſchaften dar, freilich ſchöne, aber doch ohne Wurzeln, dem Tiſchler, Drechsler, Zimmermann und anderen, die in Holz arbeiten, unſtreitig ganz brauchbar, aber dem Gärtner, der Bäume pflanzen will, ganz unnütz. Liegt es dir nun am Herzen, daſs die Wiſſenſchaften in deinem Schüler leben und wachſen, ſo achte nicht viel auf die Schnitzlinge vom Baume der Wiſſenſchaften, aber darauf verwende alle deine Sorgfalt, daſs du die Wurzeln unverletzt, ja auch noch mit etwas daran haftender Erde aus dem Boden nehmeſt und verpflanzeſt."

„Der Unterricht in den öffentlichen Schulen und die Erziehung in den Collegien haben Vorzüge vor dem Privatunterichte; denn es gibt da mehr Nacheiferung, Achtung und Muſter. Vorlautes Wiſſen taugt nichts. Man ſoll deshalb keinen compendiariſchen Unterricht ertheilen. Es gibt zwei Hauptmethoden; die eine geht vom Leichteren zum Schwereren, die andere übt die Kraft, indem ſie mit dem Schweren beginnt; dort ſchwimmt man auf Schläuchen, hier tanzt man in ſchweren Schuhen. Beide Methoden ſollte man verbinden. Auf die Auswahl der Gegenſtände kommt ebenfalls viel an. Der Lehrer muſs die Individualität des jungen Menſchen genau kennen und nach dieſer die künftige Lebensweiſe desſelben beſtimmt.

Darin wird jeder es am weiteſten bringen, wozu er am meiſten Anlagen hat. Doch läſst ſich auch in dem viel thun, woran es von Natur fehlt, wenn man nur das rechte Mittel findet. Dem flüchtigen Kopfe iſt z. B. die Mathematik ſehr heilſam, und geſetzt, daſs er auch bei dieſem Unterrichte unachtſam wäre, ſo muſs man den betreffenden Beweis nur von neuem vornehmen. Man muſs viele Übungen (exercitia) anſtellen, zuweilen aber ſie unterbrechen, denn ſonſt werden auch die Fehler mitgeübt. Theatraliſche Übungen ſind ſehr nützlich, weshalb ſie auch die Jeſuiten haben; ſie bilden Gedächtnis, Ausſprache, Ton, Nachdruck, Miene und Geberde.

Die früheſte Erziehung iſt für das ganze Leben ſo wichtig, wie für ſproſſende Pflanzen die gute Pflege." —

Verwandt mit den Beſtrebungen Baco's ſind die des franzöſiſchen Schriftſtellers Michel de Montaigne (1533—1592). Montaigne fordert lebendiges Lernen im Umgange mit der Natur und mit Menſchen; er verlangt ſachliche Bildung anſtatt angelernter Buchweisheit, ſelbſtändiges Urtheil des Zöglings, kräftigende Leibesübungen und einen heiteren Sinn.

2. Die Entstehung der Volksschulen in der Reformationszeit.

Die Grundlagen für alle Schulen der Reformationsepoche bildeten die Schulpläne und Kirchenordnungen, und zwar vornehmlich der von Melanchthon ausgearbeitete „sächsische Schulplan", die von Bugenhagen (dem Mitarbeiter Luthers und Melanchthons) aufgestellte „Braunschweigische Kirchenordnung" und endlich die „württemberger Kirchenordnung". Diese Schulordnungen galten zunächst für die niederen und höheren Stadtschulen, für die Fürsten- oder Klosterschulen und für die akademischen Gymnasien, mit einem Worte für die lateinischen Schulen der damaligen Zeit.

Was die Volksschule betrifft, so lag dieselbe zur Zeit der Reformation noch in ihren Anfängen. Wie schon früher bemerkt, stand dieselbe ausschließlich im Dienst der Kirche und entbehrte jeglicher Selbständigkeit.

Den Pfarrherren war es geboten, an Sonntag-Nachmittagen dem Gesinde und den Kindern die „drei Hauptstücke" vorzusprechen, zu erklären und einzuprägen. Auf den Dörfern, in denen ein Pfarrherr nicht allen seinen Pfarrkindern ausreichenden Unterricht ertheilen konnte, weil er oft mehreren Gemeinden vorstand, musste der Diener des Pfarrers für ihn eintreten. Er führte den Namen „Kirchner", weil er dem Pfarrer in der Kirche zur Hand sein musste, auch „Glöckner", weil er das Läuten der Glocke zu besorgen, oder „Küster" (custos), weil er die heiligen Gefäße unnd Geräthschaften zu verwahren hatte. In Süddeutschland hieß er auch Sigrist und hatte die Nebengottesdienste und das Amt des Katecheten zu verwalten. Somit wurde in der Folge der Küster „Schulmeister," eine Bezeichnung, die jedoch erst von der Mitte des 17. Jahrhunderts an allgemein wurde.

Auf Grund der Schulordnungen des 16. Jahrhunderts hatten die Gemeinden das Recht Lehrer aufzunehmen; allein das Recht der Bestätigung der letzteren fiel der geistlichen Behörde zu, welche darüber zu wachen hatte, dass niemand ein Schulamt übernehme, dem es an der rechten Eignung hiezu fehle. —

Waren nun auch die Anfänge der Volksschule gegründet, so fehlten ihr doch die Hauptbedingungen ihrer gesicherten Existenz: Vorbereitungsanstalten lehrfähiger Schulmeister.

Daher verfügt die Straßburger Kirchenordnung unter andern: „Von Seminario Ecclesiae, das iſt, Welcher maßen bei der Kirche und Schule, ſolche Perſonen mögen aufgezogen werden, die man künftig zu Kirchen- und Schuldienſten nützlich möge gebrauchen.“ Schulen konnten ſomit nur da errichtet werden, wo der Küſter zum Lehren geeignet und bereit gefunden wurde, wo ferner die Ortsbewohner geneigt waren ihre Kinder unterrichten zu laſſen, und wo man endlich ſich dazu verſtand, „den Gehalt des Küſters für die übernommene neue Mühwaltung zu erhöhen.“

Für dieſe Schulen gab es keine eigenen Häuſer: in Privatwohnungen, oft in elenden Hütten, „in denen die Schulkinder enge eingepferchi mit der Familie und mit dem Viehſtande des Schulmeiſters zuſammen waren“, wurden ſie untergebracht. Nicht ſelten geſchah es, daſs der Schulmeiſter im Dorfe reihum wohnte. In den Städten wurde das ganze Jahr hindurch, auf den Dörfern in der Regel nur während des Winters, Unterricht ertheilt. Nach der ſächſiſchen Schulordnung ſollte die tägliche Unterrichtszeit mindeſtens 4 Stunden betragen. Der Eintritt in die Schule geſchah nicht gleichmäßig, jedoch oft ſchon mit dem 5. Lebensjahre, der Austritt in der Regel mit dem 11. und 12. Lebensjahre. Erſt ſpäter wurde die Dauer der Schulzeit geſetzlich geregelt und ein förmlicher Schulzwang eingeführt. Es geſchah dies ſeit der Zeit der Kirchenſpaltung, wo das Verſäumen der Katechismuslehre den Verdacht ketzeriſcher Unzufriedenheit mit der beſtehenden Kirchenordnung nahe legte.

Der Beſtand der Mädchenſchulen in den größern Städten hieng durchaus von dem Belieben der „Schulfrau“ oder „Lehrfrau“ und von der Willkür der Eltern ab, die ihre Töchter zur Schule ſchicken und aus derſelben zurücknehmen konnten, wann ſie wollten. Ohnehin war nur in den Städten das Bedürfnis von Töchterſchulen fühlbar, welche für die weibliche Jugend der höheren Stände dasſelbe leiſten ſollten, was die Schreib- und Rechenſchulen, die ſich aus dem Bedürfnis des bürgerlichen Berufslebens geſtalteten, dem zukünftigen Bürgers- und Geſchäftsmann leiſteten. Bugenhagens eifrige Bemühungen, in allen Städten Norddeutſchlands weibliche Schulanſtalten ins Leben zu rufen, hatten nur geringen Erfolg — weil es vor allem an Lehrerinnen fehlte. Da aber,

wo Töchterschulen bestanden, waren die Lehrerinnen derselben gewöhnlich Witwen, unglückliche Frauen, auch wohl gewesene Nonnen, die keinen andern Weg des Broterwerbs zu erwählen hatten. Es erklärt sich daher, dass von diesen Schulfrauen noch weniger geleistet wurde als von den Schulmeistern.

Die Unterrichtsgegenstände in den Volksschulen waren: Katechismuslehre und Kirchengesang, Lesen und Schreiben; vereinzelt Rechnen. Gemäß der Schulordnung wurden die Schüler in drei Häuflein getheilt: in das eine kommen die, „so erst anfahen zu Buchstaben", in das andere die, „so anfahen die Syllaben zusammenzuschlagen", in das dritte die, „welche anfahen lesen nnd schreiben". Jedes Häuflein sollte wieder in Rotten getheilt werden, „damit die sich gleichstehenden Kinder zusammenkommen, dadurch aber die Kinder zum Fleiß angereizt und den Schulmeistern die Arbeit geringert werde".

Dem Lesenlernen wurde viel Fleiß zugewendet. Können die Kinder ziemlich gut lesen, sollen sie im Schreiben unterrichtet werden. Der Schüler hat ein Schreibbüchlein anzulegen, damit der Schulmeister in dasselbe vorschreibe und den Schülern „unterweilen die Hand führe".

Für den Kirchengesang waren gewisse Tage und Stunden der Woche angesetzt.

Im Religionsunterrichte bildete Luthers Katechismus die Grundlage. Katechismus und Gesangbuch waren die eigentlichen Schulbücher der Volksschule, neben diesen noch ein Psalmbüchlein oder ein Sprachbüchlein, wie etwa Trotzendorfs Spruchsammlung „Rosarium". Im Jahre 1520 gab Valentin Ickelsamer ein methodisches Lesebuch heraus: „Von der rechten Weise lesen zu lernen; auch deutsche Grammatika, daraus einer von ihm selbst mag lesen lernen." Das Büchlein verlangt merkwürdiger Weise das Lesen ohne Buchstabieren zu lernen.

Die gewöhnliche Fibel des sechzehnten Jahrhunderts war „der Kinder Handbüchlein von Luther"; es enthielt das Vaterunser, den Glauben und die Gebote.

Auch erschien noch vor dem Jahre 1526 ein vollständigeres Lehrbuch für die Elementarclassen und deutschen Schulen unter dem Titel: „Ein Büchlein für die Kinder, der Laien Biblia", worin:

1. das Alphabet, die Lautbuchſtaben und die ſtummen Buchſtaben,

2. die drei Hauptſtücke mit Erklärungen aus Luthers Schriften,

3. einige Bibelſprüche und die Ziffern von eins bis hundert gedruckt waren.

Von Methode im Volksſchulunterricht war kaum die Rede.

Die Schüler ſetzten ſich meiſtens ebenſo regellos, wie ſie kamen, in der Schulſtube zuſammen, wo der Schulmeiſter, ohne daſs es einen Anſtoß erregte, während des Unterrichts zugleich ſein ehrbares Handwerk trieb. Die Schüler muſsten nach einander hervortreten und ihr Penſum aufſagen.

Die Zucht in der Volksſchule war dieſelbe, wie in den lateiniſchen Schulen. Unaufhaltſames Prügeln, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen u. dergl. waren die in Übung ſtehenden Disciplinarmittel. Daher kam es auch, daſs die Schule in der Vorſtellung des Volkes und vor allem der Jugend durchaus als Zuchtanſtalt in der übelſten Bedeutung des Wortes erſchien, in der nur Brutalität und Härte walteten. Alle Schulordnungen machten es daher, wenn auch leider mit wenig Erfolg, den Präceptoren und Schulhaltern zur Pflicht, ſich der herkömmlichen ganz unmenſchlichen Disciplin zu enthalten.

Die Ruthe war überhaupt das von der Schuljugend mit Furcht und Schrecken reſpectierte Symbol der geſammten Schuldisciplin und ſpielte eine derartige Rolle, daſs ſie für das Bewuſstſein der Schuljugend geradezu das Sinnbild der Schule ſelbſt war. Es hatten ſich in den Schulen uralte Gebräuche eingebürgert, welche beweiſen, daſs die Ruthe für die Schule ganz dieſelbe Bedeutung hatte, wie die Fahne für das Kriegsvolk und wie das Scepter des Herrſchers für die Unterthanen. Straffällig gewordene Schüler muſsten die Ruthe halten, auch wohl die Finger an dieſelbe legen oder ſie küſſen, [1]) und bei ihr als dem Hort der Schule und der Zucht

[1]) J. Grimm in Wolfs Zeiſchrift für deutſche Myth. und Sittenkunde 2. 1. aus Geiler von Kaiſersberg:

„Wenn man ein Kind houwt, so muoss es dann die ruoten Küssen und sprechen:

liebe ruot, trûte ruot,
werastu (nicht), ich thet niemer guot.

Sie küssent die ruot und springen darüber, io si hupfen darüber.“ —

Besserung geloben. Auch wurde der Präceptor durch Überreichung der Ruthe angesichts der versammelten Schuljugend feierlich investiert.

Die Küster und deutschen Schulhalter in den Städten und Dörfern ahmten das ermunternde Beispiel, welches ihnen die Präceptoren und Cantoren der älteren Schulen gaben, getreulich nach und beeiferten sich in diesem Sinnne tüchtige Schulmeister und Jugenderzieher zu sein, — bis urplötzlich der Sturm des dreißigjährigen Krieges durch die Lande erbrauste und die geringen Anfänge des deutschen Volksschulwesens in seiner Verwüstung begrub.

3. Die Schulen der Jesuiten.

Im Jahre 1540 stiftete Ignatius von Loyola den Jesuitenorden. Die Gründung dieses Ordens bezeichnet eine neue Epoche im katholischen (gelehrten) Schulwesen.

Gegenüber den Bestrebungen der protestantischen Kirche auf dem Gebiet der Schule war auch die katholische Kirche nicht zurückgeblieben. In vielen Klöstern wurde das Studium der Alten ernstlich betrieben, die Benedictiner nahmen ihre wissenschaftliche Thätigkeit wieder auf, man gründete poetische Gymnasien; neue Lehrbücher und Methoden fanden in den katholischen Schulen Eingang.

Dennoch bleibt es unbestritten, dass erst die Jesuiten ein Schulwesen gründeten, welches das bestorganisierte ihrer Zeit war. Im Grunde genommen haben die Jesuiten kein neues System aufgestellt, sondern nur die Erziehungsmethode Trotzendorfs mit der Unterrichtsmethode Sturms in Verbindung gebracht und zu einem Ganzen gestaltet. Der Wendepunkt, den die Jesuiten im Schulwesen bezeichnen, liegt darin, dass sie überhaupt Erziehung und Unterricht zu einem Ganzen vereinigen. Sie sind die ersten Pädagogen, die mit psychologischem Takte verfahren, die individuell entwickeln, für das praktische Leben erziehen und dadurch dem ganzen Schulwesen im bürgerlichen und staatlichen Leben eine bedeutsame Stellung sichern.

Der Schöpfer des Lehrplanes der Jesuiten ist Claudius von Aquaviva (1599). Nach seinem Plane wurde ein niederer und höherer Lehrcursus unterschieden. Der niedere Lehrcursus (studia inferiora), einem Gymnasium entsprechend, bestand aus 5 Classen; der obere Lehrcursus (studia superiora), eine Art Colleg oder Uni-

verſität, umfaſste zunächſt den philoſophiſchen Curſus. Aus dem philoſophiſchen Curſus traten die befähigten Zöglinge in den theologiſchen über.

Jeder Abtheilung ſtand ein Präfect vor, während das Ganze von einem Rector geleitet wurde.

Ignatius von Loyola.

Auf das äußere Weſen und Benehmen der Zöglinge wurde mit Fleiß geachtet. Theatraliſche Vorſtellungen ſollten zum Anſtand bilden helfen; für die Erziehung des Leibes durch gymnaſtiſche Übungen wurde gleichfalls Sorge getragen. In den Anſtalten herrſchte Ordnung und Reinlichkeit. Die Arbeitsſtunden waren ſchicklich vertheilt und die ſonſtigen Verrichtungen für den Tag zweckmäßig angeordnet.

Jede Claſſe begann morgens mit einer Andachtsübung, indem der Lehrer mit den Zöglingen kniend ein kurzes Gebet verrichtete. Sodann fieng jeder ſeine Lehrſtunde wieder mit einem kurzen Gebet an und ſchloſs ſie eben ſo. Um halb 10 Uhr vormittags giengen Lehrer und Zöglinge zur Meſſe, nach deren Beendigung wurde

Privatunterricht ertheilt. Nachmittags war wieder Schulunterricht, mit Ausnahme zweier Nachmittage in der Woche, an denen die Zöglinge ins Freie geführt wurden, die Lehrer mit ihnen Ball spielten ꝛc. Täglich waren Spielstunden angesetzt. Nie befanden sich die Zöglinge ohne Aufsicht. Die höchste Aufgabe der Lehrer war es, ihre Zöglinge genau kennen zu lernen. —

Luther hatte Pensen und Classen geschaffen und das Lehrmaterial zusammengestellt; Melanchthon, Neander u. a. hatten Lehrbücher verfaßt; Trotzendorf brachte das Princip des Ehrgefühls und der Selbstregierung durch Überwachung mittels selbstgewählter Vorsteher in Anwendung; Sturm hatte die Methode des Unterrichts gepflegt: die Jesuiten bildeten das Überwachungssystem Trotzendorfs consequent und mit psychologischem Takte aus, entwickelten Sturms Methode weiter und fügten dem Unterricht im Latein den Unterricht in den Realien bei.

Ihr wichtigstes Erziehungsmittel ist die Ämulation (die Nacheiferung, der Wetteifer).

Wer die Ämulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte, welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und am gemessensten gebrauchen könne.

Es werden durch diese Ämulation die Wettkämpfe geweckt, und es ist deshalb zuträglich, jedem der Schüler Nebenbuhler namentlich beizugeben.

Es sollen, die einander als Nebenbuhler gegenüberstehen, es notieren, wenn gegen die Urbanität (feine Lebensart) gefehlt wird, und es gehe nicht ungestraft hin. Und nicht bloß Nebenbuhler, — alle Schüler sind angewiesen, zu ihrem eigenen Vortheil einander anzugeben.

Um die Ämulation geschickt zu reizen, ist die Erwählung der Magistrate, Prätoren, Censoren ꝛc. in der Schule von großem Gewicht. Dabei sage man den Schülern öfters vor, nichts werde für ehrenhafter gehalten, als von Jahr zu Jahr seinesgleichen zu überflügeln; hingegen werde nichts für schmählicher und armseliger geachtet, als von seinesgleichen übertroffen zu werden.

Besonders sollen die Preisvertheilungen den Ehrgeiz anfeuern. Die öffentliche Preisvertheilung wird mit feierlicher Zurüstung und vor zahlreicher Versammlung vorgenommen. Die Namen der Sieger werden öffentlich verkündigt, sie treten hervor, und dann wird jedem seine Prämie feierlich übergeben.

Den Vorzugsschülern werden in der Schule die ersten Plätze eingeräumt, und auch außer der Schule werden ihnen Vorrechte eingeräumt.

Einige gibt es auch, welche an gewissen öffentlichen Tafeln schriftlich aufzeichnen lassen, was von irgend einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich gesagt,

geſchickt expliciert, ſein erfunden worden iſt, damit das Andenken einer gelungenen Sache zum ewigen Ruhme des Namens im Reiche der Wiſſenſchaft erhalten werde. Andere ſtellen in die Mitte des Schulzimmers oder in irgend einen Winkel eine Unglücksbank und benennen ſie mit einem Schandnamen, z. B. die Höllenleiter ꝛc. Wer an dieſem Platze ſitzt, iſt der Schande verfallen, und es wird ihm eine literariſche Strafe aufgeleget, während ihm zugleich auch Gelegenheit gegeben wird, den auf ihm laſtenden Makel zu tilgen, wenn er entweder durch Herſagung der Prälection oder durch eine beſſere Ausarbeitung der Scription einen andern beſiegt hat.

Körperliche Strafen ſollen möglichſt wenig angewendet werden. „Der Magiſter ſchlage keinen mit ſeinen eigenen Händen, außer in wie weit die Weiſe unſerer Studien es zuläßt, wo es Geſetz iſt, daſs der Corrector, welcher von der Societät nicht iſt, genommen werde, ſo oft es zu jenem Extrem kommt, daſs einer mit Ruthen gezüchtig werden ſoll.“ —

Es iſt früher ſchon bemerkt worden, daſs die Jeſuiten den Realien einen Platz im Unterrichte einräumten; die Realgegenſtände wurden jedoch nicht als ſelbſtändige Fächer betrieben. Man führte die Realien als Privatgegenſtände unter dem Namen Erudition (Gelehrſamkeit) ein, und zwar in der Form von einſchlägigen Notizenſammlungen, Geſchichten, Fabeln u. dergl.

Wenn auch der Jeſuitenorden die Bildung der niederen Volkes nicht ganz außeracht gelaſſen hat, ſo war doch ſein Augenmerk vorzugsweiſe auf die höheren Stände gerichtet. —

Mehr als die Jeſuiten machte ſich der von Joſef Calaſanza im Jahre 1660 geſtiftete Orden der Piariſten und der von Baptiſt de la Salle (1680) geſtiftete Orden der Schulbrüder um die Volkserziehung verdient. In den Schulen beider Orden wurde der Unterricht unentgeltlich ertheilt, und ihre Schulzucht war eine milde und humane.

Die bekannteſten und bedeutendſten Katechismen der katholiſchen Schule ſind der von Caniſius und der Tridentiner.

B. Vom Anfange des XVII. bis zum Ende des XVIII. Jahrhunderts.

Wolfgang Ratichius (Ratke).

(Geb. 1571 zu Wölſter im Holſteiniſchen; geſt. 1635 zu Erfurt.)

Ratich empfieng ſeine Gymnaſialbildung in Hamburg; auf der Univerſität Roſtock ſtudierte er mit großem Eifer Theologie und

Philosophie. Dem Predigeramte, das er sich erwählt hatte, musste er entsagen, da er eine schwere Zunge hatte; darum widmete er sich ganz den Wissenschaften und machte es sich außerdem zur Aufgabe, das Schulwesen seiner Zeit gründlich zu studieren. Zu diesem Zwecke verweilte er längere Jahre in England und Holland. Ganz besonders war er beflissen, das holländische Schulwesen, das damals großen Ruf hatte, genau kennen zu lernen.

Das Ergebnis seiner Beobachtungen war die Einsicht, dass sowol die Lateinschulen als die deutschen Schulen aller Orten einer durchgreifenden Reform bedürftig seien. Es fehlte an passenden Lehrbüchern, die Disciplin war hart, und die Muttersprache wurde vernachlässigt. Da trat Ratich mit einem neuen System der Unterrichtskunst auf. Er bot seine neue Lehrweise verschiedenen Höfen und Magistraten, und im Jahre 1612 auch dem Reichstage zu Frankfurt a. M. bei Gelegenheit der Krönung des Kaisers Mathias um Geld zur Ausführung an.

Er rühmte sich, in seinem Plane die Kunst zu besitzen, durch welche nicht nur das Lernen der Sprachen erleichtert, die Zucht gemildert und die Schulen gebessert, sondern auch das ganze deutsche Reich in Sprache, Regierung und Religion geeinigt werden könne.

Seine didaktischen Grundsätze sind folgende:

1. Alles mit vorgehendem Gebete.
2. Alles mit Ordnung und Lauf der Natur.
3. Nicht mehr denn Einerlei auf einmal; niemals soll man Neues vornehmen, bis das frühere gründlich und genügend erfasst ist.
4. Eines oft wiederholt.
5. Alles zuerst in der Muttersprache.
6. Aus der Muttersprache sodann in andere Sprachen. In der Muttersprache — setzt er erklärend hinzu — ist der Vortheil, dass der Schüler nur auf die Sache zu achten hat, die er lernen soll, und dass er durch die Sprache nicht am Verständnis der Sache gehindert wird.
7. Alles ohne Zwang.

a) Man soll die Jugend nicht schlagen zum Lernen. Du schlägst Knaben, weil sie deine Lehre nicht behalten haben; hättest du aber recht gelehret, so würden sie es schon verstanden (und dann behalten) haben.

b) Der Lehrjünger muss sich nicht vor dem Lehrmeister entsetzen, sondern ihn lieben und ehren.

c) Nichts ſoll auswendig gelernt werden. Wenn ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verſtande recht eingebildet wird, ſo folgt das Behalten vom Gedächtnis von ſelbſt nach.

d) Täglich ſoll man etliche Stunden zur Ergötzung und Kurzweil geben.

e) Der Lehrmeiſter ſoll nichts wiederfordern, bis er gewiſs ſchließen kann, der Lehrjünger habe es wohl gefaſst.

8. Gleichförmigkeit in allen Dingen, ſowohl in der Lehrart, als in den Büchern.

9. Erſt ein Ding an ihm ſelbſt, darnach die Weiſe von dem Dinge.
Der Schüler ſoll die Regel durch Nachdenken aus dem Satze finden. Wenn er ſie gefunden hat, ſo wird er ſie leicht behalten, weil er ſie verſtanden hat, weil ſie aus eigener Einſicht, als Erkenntnis ihm erwachſen ſind.

10. Alles durch Erfragung und ſtückliche Unterſuchung (per inductionem et experimentum). Nichts ſoll auf Treu und Glauben hingenommen werden, weil dies ein unvermitteltes Wiſſen, ein bloßes Gedächtniswiſſen bleibt.
Der Schüler ſoll durch Einſicht und Überzeugung Sicherheit und Gewiſsheit erhalten.

Dieſe reformatoriſchen Grundſätze Ratichs kamen zu rechter Zeit, und ſeine Verheißungen machten die Welt um ſo erwartungsvoller, als man von der Nothwendigkeit didaktiſcher Reformen überzeugt war und dieſelben herbeiſehnte.

In den Gliedern des Anhaltiſchen Hauſes fand nun auch Ratich die gewünſchte thatkräftige Unterſtützung, namentlich von Seite der Herzogin Dorothea von Weimar und der Gräfin Anna Sophie von Rudolſtadt. Der Bruder dieſer fürſtlichen Frauen, Ludwig von Anhalt, richtete Ratich zu Köthen eine Schule ein, in der bei 6 aufſteigenden Claſſen in den unteren nur Deutſch unterrichtet und das Lateiniſche erſt in der vierten Claſſe begonnen wurde. Allein, wie ſo oft im Leben, zeigte ſich auch hier, daſs Wiſſen und Können oft weit auseinander liegen. Wäre Ratich ein ebenſo gewandter Praktiker geweſen, als er ein einſichtiger Theoretiker war, ſo hätte er in der That eine Schulreform durchführen können. Aber der Erfolg entſprach den großen Erwartungen nicht. Dazu kam, daſs die Unverträglichkeit Ratichs jedes förderliche Zuſammenwirken mit den übrigen Lehrern der Anſtalt unmöglich machte; er wurde daher ſeines Amtes in Köthen entſetzt. Der arg getäuſchte

Fürst Ludwig ward ihm sehr ungnädig und ließ ihn sogar 1619 verhaften. Erst um die Mitte des Jahres 1620 wurde er wieder freigelassen, musste aber erst einen Revers unterschreiben des Inhalts, dass er „ein Mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk habe richten können".

Nach seiner Freigebung gieng Ratich nach Magdeburg, wo er vom Rathe begünstigt wurde. Aber auch hier entzweite er sich nach kurzer Zeit mit dem dortigen Rector und verließ auch diese Stadt bald wieder. Später nahm sich die Prinzessin Anna Sophie, eine frühere Schülern Ratichs, seiner an und empfahl ihn dem schwedischen Kanzler Oxenstierna, welcher auch Ratichs Didaktik prüfen ließ. Oxerstierna äußerte sich später gegen Comenius über Ratich folgendermaßen: „Ratichius hat die Gebrechen der Schulen nicht übel aufgedeckt, allein die Heilmittel, welche er dagegen vorschlug, schienen mir nicht hinreichend."

Charakteristisch ist es, dass Ratich, als sich Comenius im Jahre 1629 wiederholt brieflich an ihn wandte, um sich Aufschluss über die neue Methode zu erbitten, keine Antwort gab. Und als ein Lehrer der Goldberger Schule den Ratich in derselben Absicht besuchte, erklärte ihm dieser: er wolle seine Erfindung nur einem Könige theuer verkaufen, und auch das nur unter der Bedingung, dass die Gelehrten, denen er sie mittheilte, verpflichtet würden, dieselbe zu vertheidigen.

Im Jahre 1633 rührte ihn der Schlag. An der Zunge und der rechten Hand gelähmt, lebte er noch bis 1635.

Comenius. [1])

Johann Amos Comenius ist bei Ungarisch-Brod in Mähren im Jahre 1592 geboren. Den Namen Komensky (Comenius) muss er schon von seinem Vater ererbt haben, dessen Vorfahren von Komna herstammen mochten. Er verlor sehr früh seine Eltern, welche sich zu den böhmischen Brüdern bekannten; Vormünder vernachlässigten ihn sosehr, dass er im achtzehnten Jahre erst das Latein anfieng. Er sagt: diese Vernachlässigung im Unterricht, worunter er sehr gelitten, habe ihm schon früh Mitleid gegen andere eingeflößt.

[1]) Vergl. Raumer. Gesch. d. Päd. II, 48.

Später studierte er in Herborn im Herzogthum Nassau, dann in Heidelberg. Von da kehrte er 1614 über Amsterdam in sein Vaterland zurück, wurde Rector der Schule in Prerau, 1616 Priester, dann 1618 Prediger zu Fulnek, wo seit 1480 der Hauptsitz der böhmischen Brüder und der zu ihnen geflüchteten Waldenser war. Hier versah er zugleich die Schule, arbeitete an Schulbüchern, verlor aber seine Manuscripte, als die Spanier Fulnek eroberten. Um die gleiche Zeit verlor er Frau und Kinder.

Amos Comenius.

Im Jahre 1624 mußten alle evangelischen Prediger die österreichischen Lande räumen. Einige vom protestantischen Adel nahmen die Flüchtlinge auf und verbargen sie auf ihren Schlössern. Comenius fand ein Asyl bei dem Baron Sadovsky von Slaupna (im böhmischen Gebirge), dessen Kinder ein gewisser Stadianus unterrichtete, für den Comenius 1627 eine kurze Methodologie schrieb.

Als später der Befehl kam: wer sich nicht zur katholischen Kirche bekenne, solle auswandern, zogen 1628 im härtesten Winter allein aus Böhmen 30.000 Familien aus. Nun zog auch Comenius mit

seinen vertriebenen Glaubensgenossen von dannen und begab sich nach Polen.

In Lissa gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Correspondenz und schrieb hier 1631 sein berühmtes Buch: Janua linguarum reserata — die geöffnete Sprachenthür — welche Schrift in zwölf europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt wurde.

In Lissa schrieb er auch seine „Große Unterrichtslehre" — die Didactica magna. Von diesem Buche sandte er eine lateinische Übersetzung nach Schweden, gleichzeitig einen Auszug nach England. In den Jahren 1641 bis 1648 hielt er sich in London, Schweden und Elbing (in Preußen) auf.

Nach Abschluss des Westfälischen Friedens kehrte Comenius nach Lissa zurück. Einem Rufe des Fürsten von Siebenbürgen, Georg Rakoczy, folgend, zog er nach Ungarn, wo man ein Gymnasium nach seinen Grundsätzen errichten wollte. Hier bearbeitete er den so berühmt gewordenen Orbis pictus (die Welt in Bildern), welcher im Jahre 1657 in erster Auflage erschien.

Nach Lissa zurückgekehrt, traf ihn 1656 abermals das Unglück von Fulnek; die Polen verbrannten und plünderten bei der Rückeroberung die Stadt, und Comenius verlor wiederum seine ganze Habe. Fast nackend, wie er selbst sagt, kam er nach Schlesien, zog dann weiter nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, bis er endlich im August 1656 ein Asyl in Amsterdam fand, wo er bis zum Ende seines Lebens blieb.

Er starb daselbst am 15. November 1671 im Alter von 80 Jahren.

Des Comenius pädagogisches Grundprincip.

Die Grundlage seiner Pädagogik war eine christliche. „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang" war sein pädagogisches Grundprincip. „Darum sind die Kinder anzuweisen, Gott zu suchen, ihm gehorsam zu sein und ihn über alles zu lieben, und zwar von früh auf." —

Schulenorganismus und Schulplan des Comenius.

Die Lateinſchulen in Deutſchland waren zur Zeit des Comenius ſtreng genommen nur eine Art Standesſchulen — Bildungsſtätten für Kinder von bemittelten Bürgern, Beamten und dergl. Die deutſche Schule für das gewöhnliche Volk war wegen ihrer dürftigen innern und äußern Einrichtung kaum Schule zu nennen. Comenius forderte mit Beſtimmtheit die allgemeine Volksſchule, in der das ärmſte Kind denſelben Antheil am Unterrichte haben ſollte, wie das Kind reicher und vornehmer Eltern.

„Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen müſſen in Schulen unterrichtet, in allen muſs Gottes Ebenbild wieder hergeſtellt, jedes muſs für ſeinen künftigen Beruf befähigt werden. Alle müſſen Alles lernen; jeder Menſch iſt ein Mikrokosmos. [1])

Nicht daſs jeder jede Wiſſenſchaft ergründen könnte, aber alle ſollen unterrichtet werden, daſs ſie auf die Gründe, Verhältniſſe und Zwecke der wichtigeren Dinge, die da ſind und werden, aufmerken lernen, deren Beſtimmung es iſt, in dieſer Welt nicht bloß Zuſchauer, ſondern Thäter zu ſein.

Die Schulen ſind die Werkſtätten der Humanität: indem ſie bewirken, daſs die Menſchen wirklich Menſchen werden, d. h. Menſchen, die an Geiſt weiſe, in ihren Handlungen geſchickt und von Herzen fromm ſind.“

Mit Rückſicht auf die Bildungsbedürfniſſe des Volkes unterſchied Comenius viererlei Bildungsſtätten:

1. die Mutterſchule,
2. die deutſche Schule,
3. das Gymnaſium und
4. die Univerſität.

Die Mutterſchule muſs in jedem Hauſe ſein, eine deutſche Schule in jeder Gemeinde, eine lateiniſche Schule in jeder Stadt, eine Univerſität in jedem Reiche oder in jeder Provinz.

In der Mutterſchule ſollen die Kinder bis zum 6. Jahre ſein, in der deutſchen Schule vom 6. bis 12., in der lateiniſchen begabte Jünglinge und Knaben vom 12. bis 18., auf der Univerſität die Studierenden vom 18. bis zum 24. Lebensjahre.

[1]) Mikrokosmos = die Welt im kleinen, im Gegenſatz zu: Makrokosmos = die Welt im großen, das Weltgebäude.

In der Mutterschule soll die Mutter Lehrerin sein. „Während der ersten sechs Jahre wird bei den Kindern der Grund zu allem gelegt, zu ihrem sittlichen Leben und zu dem, was sie im Leben lernen."

In der Naturkunde soll in der Mutterschule das Kind merken lernen auf Sonne, Mond und Sterne, auch darauf, dass der Mond bald voll, bald sichelförmig erscheint. Die Mutter fange an, Steine, Pflanzen, Thiere 2c. kennen und unterscheiden zu lehren, ebenso Namen und Gebrauch der eigenen Gliedmaßen.

In der Lichtlehre soll sie Licht, Finsternis und Farben unterscheiden lassen, das Auge des Kindes auf schöne Dinge richten.

Die Geographie soll beginnen mit Kenntnis der Stube, des Gehöftes, der Straßen, der Felder 2c.

Die Geschichte soll damit anfangen, dass die Mutter das Kind darauf hinweiset, was gestern und vorgestern geschehen; die Chronologie mit Unterscheidung von Tag und Nacht, Stunde, Woche, Feiertag; die Politik mit Kenntnis des Hausregiments.

Die Arithmetik soll beginnen mit Zahlen, die Geometrie mit den Begriffen von lang und breit, Linie, Fläche, Zoll, Elle u. s. w.

Die Musik soll ihren Anfang nehmen mit Hören des Gesanges (im 3. Jahre sollen die Kinder schon geistliche Lieder mitsingen).

Die Grammatik soll anfangen mit Aussprechen von Silben und leichten Wörtern, die Rhetorik mit Äußerungen durch Geberden, mit Beobachten und Verstehen der Geberden anderer.

In der deutschen Schule soll gelehrt werden: Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Messen, Singen, Auswendiglernen geistlicher Lieder, Kenntnis des Katechismus und der Bibel, eine ganz allgemeine Geschichtskenntnis, Kosmographie, Kenntnis der Gewerbe und Künste 2c. 2c. Die Pflege, Kräftigung und Übung des Leibes hebt Comenius besonders hervor.

Die deutsche Schule soll in sechs Classen zerfallen und für jede Classe ein Schulbuch in der Muttersprache verfasst werden.

Didaktische Grundsätze des Comenius.

Comenius leitete aus dem Grundprincip: Naturgemäßheit im Unterrichte alle didaktischen Specialregeln ab.

In seiner „Großen Unterrichtslehre" (Didactica magna) zieht er Parallelen zwischen den in der Natur waltenden Regeln

und Geſetzen der Entwicklung und jenen des menſchlichen Weſens und erläutert an dieſen Analogien die naturgemäße Bildung des menſchlichen Geiſtes.

Die vornehmlichſten Beobachtungen, denen wir hier begegnen, ſind folgende:

a) Die Natur achtet auf die geeignete Zeit.
b) Die Natur geht bei jeder ihrer Verrichtungen vom Innerſten derſelben aus.
c) Die Natur nimmt ihren Bildungsgang vom Allgemeinſten und hört auf bei den Einzelheiten.
d) Die Natur macht keine Sprünge, ſie geht ſtufenweiſe vorwärts.
e) Die Natur ſchreitet vom Leichten zum Schwerern vor.
f) Die Natur belaſtet nicht, ſie begnügt ſich mit Wenigem.
g) Die Natur überſtürzt ſich nicht, ſondern geht langſam vorwärts.
h) Die Natur hilft ſich ſelbſt, auf welche Art und Weiſe ſie immer kann.
i) Die Natur treibt nichts ohne Grund und Regel.
k) Die Natur bringt nichts hervor, deſſen Nutzen nicht bald offenbar wird.

Daraus ergeben ſich folgende didaktiſche Regeln:

1. Unterrichte der Natur gemäß.

„Der Unterricht wird in dem Maße leicht von Statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt. Alles Natürliche geht von ſelbſt."

2. Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsſtufen des geiſtigen Lebens deiner Kinder.

„Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtnis, hierauf den Verſtand, dann das Urtheil. Denn die Wiſſenſchaft beginnt mit der ſinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft dem Gedächtnis zugeführt wird; durch Induction[1]) einzelner Wahrnehmungen bildet dann der Verſtand allgemeine Wahrheiten (Begriffe), endlich entſpringt das gewiſſe Wiſſen aus dem Urtheil über hinlänglich Verſtandenes."

3. Unterrichte anſchaulich.

„Faſt niemand lehrt Phyſik durch Anſchauung und Experimente, alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des ariſtoteliſchen Werkes.

[1]) Induction = Folgerung.

Die Menschen müssen, so viel als möglich, angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtuug von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Erzeugnisse von denselben. Der Anfang des Wissens soll von dem Sinnlichen sein, was geschieht, indem man Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmacke, Fühlbares dem Gefühl nahe bringt. Anschauung ersetze die Demonstration[1]). Fehlen hin und wieder die Dinge, so mag dies und jenes sie vertreten, so z. B. Abbildungen u. s. w., kurz: mit **realer Anschauung**, nicht mit **verbaler Beschreibung** der Dinge muss der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen. Alles werde durch Beispiele, Regeln und durch Übung gelehrt. Beispiele müssen der abstracten Regel vorangehen."

4. Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten.

„Zuerst lerne man das Zunächstliegende kennen, später das weiter und immer weiter Entfernte. Man gehe nicht auf ein Zweites über, bevor man nicht des Ersten mächtig; beim Zweiten wiederhole man das Erste u. s. f. Man lehre stufenweise und schreite vom Leichten zum Schweren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Regelmäßigen zum Anormalen fort. Beim Üben muss man von den ersten Elementen beginnen und allmählich zum Schweren und Zusammengesetzten fortschreiten.

Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen."

5. Die „deutsche Schule" pflege allein die Muttersprache.

„Man lehre nicht bloß verstehen, sondern zugleich das Verstandene aussprechen und behandeln. Soviel einer versteht, soviel gewöhnt er sich auszusprechen, und umgekehrt lerne er verstehen, was er sagt. Rede und Sachkenntnis müssen gleichen Schritt halten."

6. Der Unterricht sei lückenlos.

„Man vertheile den Unterricht sorgfältig nach Classen, so dass die untere Classe der zunächst folgenden obern vollständig vorarbeite; die obere dagegen das in der untern Erlernte befestige. Die Natur ist in stetem Fortschritt begriffen, doch so, dass sie nicht etwa das Frühere aufgibt, indem sie Neues beginnt, vielmehr das früher Begonnene fortsetzt, vermehrt und zur Vollkommenheit führt."

---

[1]) Demonstration = Beweis, Darlegung.

7. Non multa, sed multum!

„Man treibe nicht Vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem andern."

8. Man verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander.

Das Bestreben des Comenius geht auf Concentration des Unterrichtes. Für die Sprache bestimmt er, dass Lesen und Schreiben zugleich gelernt werden sollen.

9. Der Schüler lerne nichts auswendig, was nicht begriffen ist.

Comenius schränkt jedoch diese Regel selbst ein, wenn er an einem andern Orte bezüglich des Religionsunterrichtes der Kinder sagt: „Mögen sie anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun, das Verständnis findet sich später.

10. Fertigkeiten sind viel zu üben.

„Jede Kunst wird durch Üben erlernt: Schreibkunst durch Schreiben, Singkunst durch Singen u. s. w. Der Meister muss es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühselige theoretische Anweisung.

Die Nachahmung muss sich anfangs streng an das nachzuahmende Muster halten; erst allmählich gelangt der Lehrling zur Freiheit der Selbständigkeit."

11. Aller Unterricht sei praktisch.

„Durch Thun gelangt der Mensch erst zum wahrhaften Sein."

Von der Schulzucht (Disciplin) des Comenius.[1])

Comenius ist jedoch nicht ein bloßer Methodiker, sondern auch ein umsichtiger Praktiker. Er empfiehlt das Helfer-System, zieht das Classen- dem Fachlehrersystem vor und legt Wert auf heitere Schulstuben. Über Schulzucht möge folgendes Capitel Platz finden:

1. Das in Böhmen sehr gewöhnliche Sprichwort: „Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser" — ist ganz richtig. Denn wenn man einer Mühle das Wasser entzieht, so bleibt sie stehen, und wenn einer Schule die Zucht fehlt, so muss alles ins Stocken gerathen. Und wie auf einem Acker, wenn er nicht gejätet wird, sogleich das der Saat verderbliche Unkraut hervorsprießt, so verwildern auch die Bäumchen, wenn sie nicht geputzt werden und bringen nutzlose Triebe hervor.

Daraus folgt indessen nicht, dass die Schule voll sein müsse von Wehgeschrei und Schlägen, sondern vielmehr voll von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit von Seite der Lehrenden und Lernenden.

---

[1]) Comenius, Gr. Unterrichtslehre, herausg. von G. A. Lindner. S. 218.

2. Der Jugendbildner soll demnach a) den Zweck, b) den Stoff und c) die Form der Zucht kennen, damit er nicht im Dunkel bleibe darüber, warum, wann und wie die kunstgerechte Strenge in Anwendung zu bringen sei.

3. So viel steht, glaube ich, vor allem fest, dass die Schulzucht gegen die Ausschreitenden in Anwendung gebracht werden solle; jedoch nicht deshalb, weil sie sich Ausschreitungen erlaubt haben (denn Geschehenes lässt sich nicht ungeschehen machen), sondern damit sie sich solche in Hinkunft nicht mehr erlauben. Sie muss also ausgeübt werden ohne Heftigkeit, Zorn oder Hass, mit solcher Reinheit und Offenheit, dass derjenige, gegen den sie in Anwendung kommt, es inne werde, dass sie gegen ihn zu seinem besten ausgeübt werde und aus einer väterlichen Gesinnung der Vorgesetzten hervorgehe, und dass er sie demnach in keiner andern Stimmung aufnehme, als wie man eine vom Arzte verordnete bittere Arznei einnimmt.

4. Die strenge Disciplin hat aber nicht wegen des literarischen Fortganges, sondern wegen des sittlichen Verhaltens einzutreten. Denn die Studien, wenn sie eingerichtet worden, sind an sich schon ein Reiz für die Gemüther, indem sie alle (Ungeheuerlichkeiten ausgenommen) durch ihre eigene Annehmlichkeit anziehen und mit sich fortreißen. Ist es anders, so sind nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden Schuld daran. Wenn wir es nicht verstehen, durch Kunst Köpfe anzulocken, so werden wir Gewalt sicher vergebens anwenden. Schläge und Streiche haben nicht die Kraft, Liebe zu den Wissenschaften in die Köpfe zu bringen, wohl aber geradezu Widerwillen des Geistes gegen dieselben und Abneigung zu erzeugen. Sobald man daher einen krankhaften Abscheu der Geister gegen die Studien bemerkt, so muss derselbe eher durch geistige Diät (Mäßigung) und durch sanfte Mittel, die man ab und zu anwendet, behoben, als durch scharfe Mittel noch verschärft werden. Für eine solche Klugheit liefert uns die himmlische Sonne selbst Belege. Sie fährt nicht gleich im ersten Frühlinge auf die jungen und zarten Pflanzen hernieder, noch drängt und brennet sie dieselben gleich von Anfang an durch ihre Glut; sondern, nachdem sie sie allmählich und unvermerkt erwärmt hat, erhebt und kräftigt sie dieselben und dann erst ergießt sie ihre volle Kraft auf die erwachsenen, die ihre Früchte und Samen zur Reife bringen. Mit gleicher Geschicklichkeit verfährt der Baumzüchter, der die jungen Bäumchen schonender, die zarten zarter behandelt und Schabeisen, Hippe und Messer bei ihnen nicht anwendet, weil sie Wunden noch nicht aushalten können. Und wenn bei einem Musiker die Saiten der Cither, Harfe oder Leier nicht stimmen, so schlägt er nicht mit Fäusten und Knütteln darein, noch schleudert er sie gegen die Wand; sondern er wendet seine Kunst so lange an, bis er sie gestimmt hat. Gerade so müssen wir uns zu den Gemüthern herablassen, um ihnen die ruhige Stimmung und die Liebe zu den Studien beizubringen, wenn wir nicht aus Gleichgiltigen Widerspenstige und aus Stumpfsinnigen geradezu Dummköpfe machen wollen.

5. Wenn es jedoch bisweilen dennoch des Sporns und Stachels bedarf, so kann dies besser auf andere Weise, als durch Schläge bewirkt werden. Manch-

mal durch ein schärferes Wort oder durch einen öffentlichen Tadel, manchmal dadurch, dass man auf andere lobend hinweist: „Sieh, wie dieser oder jener gut achtgibt; wie er alles richtig erfasst! Du aber sitzest wie ein Stock da!" Manchmal ist er wieder durch Gelächter zu ermuntern: „Seht, den Tropf, — eine so leichte Sache fassest du nicht? Bist du wieder einmal mit deinen Gedanken auf Reisen?" — Es können auch wöchentliche oder monatliche Wettkämpfe um den Vorrang des Platzes oder der Belobung eingeführt werden. Nur soll man darauf sehen, dass dies nicht in reines Spielen und Scherzen ohne Erfolg ausarte; sondern dass die Liebe zum Lobe und die Furcht vor Tadel und Zurücksetzung den Eifer in jeder Hinsicht anspornen. Daher kommt es vor allem darauf an, dass der Lehrer anwesend sei, dass die Sache ungeschminkt und ernst vorgenommen werde und dass die, welche als die Nachlässigeren befunden werden, gerügt und beschämt, die Fleißigeren dagegen öffentlich belobt werden.

6. Eine strengere und härtere Disciplin ist erst gegen diejenigen zu üben, die sich in den Sitten Ausschreitungen erlauben. Nämlich: 1. durch Beweise von Ruchlosigkeit z. B. wegen Gotteslästerung, Unzüchtigkeit und was sonst noch offen gegen Gottes Gebot zielt; 2. durch Widerspenstigkeit und vorsätzliche Bosheit, wenn jemand die Anordnungen des Lehrers oder eines anderen Vorgesetzten unbeachtet lässt und das, was er thun soll, mit Wissen und Willen unterlässt; und 3. durch Stolz und Hochmuth, sowie auch durch Neid und Trägheit, indem einer von einem Mitschüler darum ersucht, es verweigert, ihm durch Belehrung zuhilfe zu kommen.

7. Denn die Vergehen der ersten Art verletzen die Majestät Gottes, die der zweiten Art erschüttern die Grundlage aller Tugenden (Demuth und Gehorsam), die der dritten hemmen und verzögern die raschen Fortschritte in den Studien. Was gegen Gott ist, ist eine Missethat, welche durch die schärfste Züchtigung gesühnt werden muss; was jemand gegen die Menschen und sich selbst begeht, ist eine Unbilligkeit, die durch scharfe Zurechtweisung ausgebessert werden soll; was gegen den Prician [1]) verstößt, das ist ein Makel, der mit dem Schwamme der Rüge hinweggewischt werden mag. Mit einem Worte: Die Disciplin möge dahin zielen, dass in allen und durch alles Ehrfurcht gegen Gott, Dienstfertigkeit gegen den Nächsten und Eifer für die Arbeiten und Verrichtungen des Lebens geweckt und durch beständige Übung gekräftigt werde.

8. Die beste Form der Disciplin lehrt uns die himmlische Sonne, welche dem, was da wächst 1. jederzeit Licht und Wärme, 2. öfter Regen und Wind und 3. selten Blitze und Donner spendet, obwohl auch dieses zum Nutzen derselben.

9. In Nachahmung derselben wird der Schulvorstand die Jugend in der Pflichterfüllung zu erhalten suchen:

---

[1]) d. i. die lateinische Grammatik.

a) durch fortwährende Beispiele alles dessen, wozu sie angeleitet werden soll, wobei er sich selbst als lebendiges Vorbild hinstellt. Ohne dieses ist alles Übrige vergebens;

b) durch belehrende, ermahnende und bisweilen auch tadelnde Worte; hiebei hat der Lehrer jederzeit daran festzuhalten; dass — er mag nun lehren oder erinnern, befehlen oder tadeln — es immer zu Tage liege, dass es in der väterlichen Absicht geschieht, alle aufzuerbauen, keinen zugrunde zu richten. Wenn der Schüler eine solche Absicht nicht gehörig erkannt hat, und wenn er von derselben nicht ganz und gar überzeugt ist: so wird er leicht die Disciplin gering schätzen und sich gegen dieselbe verstockt zeigen;

c) endlich jedoch, wenn einer von so unedler Gemüthsart ist, das diese sanftere Behandlung nicht ausreicht, so muss zu stärkeren Mitteln geschritten werden, damit nichts unversucht gelassen werde, bevor jemand wie ein der Cultur ganz unfähiges Grundstück aufgegeben wird und man an ihm völlig verzweifelt. Denn vielleicht dürfte bei manchen auch heute noch gelten, was man zu sagen pflegt: „Ein Phrygier lässt sich nur durch Prügel bessern." Und sollte die Kraft einer solchen Zucht auch dem Gemaßregelten selbst nichts nützen, so wird sie doch anderen durch Einjagen von Furcht nützlich sein. Nur hüte man sich, dass man nicht bei jedem Anlasse und durch beständiges Drohen zu diesem Äußersten schreite, damit die Gegenmittel gegen das Äußerste nicht vor dem Eintreten des Äußersten verbraucht werden.

10. Die Summa dessen, was gesagt worden und was noch zu sagen ist, sei dieses: Die Schulzucht soll darauf hinzielen, dass wir in denen, die wir Gott und der Kirche erziehen, eine solche Gemüthsstimmung heranbilden und beständig unterhalten und stärken, welche jener ähnlich ist, die Gott von seinen Kindern den der Schule Christi anvertrauen, erheischt, das sie sich freuen mit Furcht und Zittern (Phil. 2, 32) und sich freuen in dem Herrn allenthalben (Phil. 4, 4), d. h. dass sie ihre Erzieher lieben und fürchten können und lernen, und dass sie dahin, wohin sie geführt werden sollen, sich nicht nur gerne führen lassen, sondern selbst freiwillig dahin verlangen. Diese Gemüthsstimmung lässt sich nicht durch andere Mittel herstellen, als durch jene, die wir bereits angedeutet haben, nämlich durch gute Beispiele, freundliche Worte und durch aufrichtiges und stets offenes Entgegenkommen. — Durch ein strenges Donnerwetter, aber nur manchmal und ausnahmsweise und dann zugleich mit der Absicht, dass die Strenge immer, soweit möglich, sich in Liebe auflöse.

11. Denn wer hat (um das Gesagte noch durch ein Beispiel zu erläutern) je gesehen, dass ein Goldschmied ein künstliches Gebilde durch Schlagen allein zustande gebracht hätte? Gewiss niemand. So etwas wird besser gegossen als gehämmert. Oder wenn etwas Überflüssiges oder Unnützes hängen geblieben sein sollte: so haut der emsige Künstler nicht mit dem Hammer gewaltsam darauf

los, sondern er schlägt es leise mit einem Hämmerchen ab, oder schabt es mit der Feile ab, oder nimmt es mit der Zange weg, aber alles behutsam; zuletzt jedoch glättet und poliert er es immer. Und wir sollten wähnen, dass sich die Gebilde des lebendigen Gottes, vernünftige Wesen, mit blindem Ungestüm heranbilden lassen.

12. Aber auch der Fischer, welcher mit einem größeren Schleppnetz in tieferen Gewässern zu fischen sich anschickt, hängt seinem Netze nicht nur Blei an, welches dasselbe senkt und zu Boden zieht; sondern er bringt im Gegentheile auch leichte Korkstücke an, welche das Netz von der andern Seite an die Oberfläche des Wassers heben. In gleicher Weise wird auch derjenige, welcher mit der Jugend zum Fischfang der Tugend sich rüstet, dieselbe einerseits durch Strenge zu Furcht und demüthigem Gehorsam herabdrücken, andererseits aber auch wieder durch Leutseligkeit zur Liebe und heitern Munterkeit erheben müssen. Glücklich sind die Meister, die beides vereinigen! Glücklich eine Jugend, die ihnen anvertraut ist!" —

Karl von Raumer[1]) sagt von Comenius sehr zutreffend:

„Comenius ist eine große, ehrwürdige Leidensgestalt. Verfolgt und heimatlos umherirrend während jener entsetzlichen, verwüstenden dreißig Kriegsjahre, verzweifelte er nicht, sondern mit ausdauernder glaubensstarker Treue arbeitete er unermüdet dahin, die Jugend besser für eine bessere Zukunft zu erziehen. Scheint es doch, als hätte seine zweifellose Sehnsucht in einem großen Theile Europas viele, von der grimmigen Zeit niedergebeugte, ernste Männer aufgerichtet und auch sie mit der Hoffnung belebt: durch fromme und weise Erziehung sei eine gottgefälligere Generation herbeizuführen. Adolf Tasse, ein gelehrter Hamburger Professor der Mathematik, schreibt: In allen Ländern Europas betreibt man das Studium einer bessern Lehrkunst mit Enthusiasmus. Hätte Comenius auch nichts weiter geleistet, als dass er eine solche Saat von Anregungen in aller Seelen ausgestreut, so hätte er genug geleistet."

Herzog Ernsts Schulmethodus.

Die Methode Ratichs und des Comenius fand zunächst weitere Förderung durch Herzog Ernst den Frommen von Gotha, welcher von 1640 bis 1675 regierte. Er wurde hiebei unterstützt von dem Rector Arnold Reyher aus Schleusingen.

Das Verdienst beider besteht in einer Verordnung, der „Schul-

[1]) Gesch. d. Päd. II. 94.

methodus" genannt, „oder die Anleitung zur Knaben- und Mädchenerziehung für Dorf- und Stadtkinder des Fürstenthums Gotha".

Nach dem „Schulmethodus" sollten die Kinder nicht nur im Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen, sondern auch in den Realien und „gemeinnützlichen Dingen" unterrichtet werden.

Der Lehrstoff wurde auf Classen vertheilt und die Methode kurz angedeutet.

Die weittragendste Bedeutung des „Schulmethodus" liegt jedoch darin, dass ein förmlicher Schulzwang eingeführt und die jährliche Kündigung der Lehrer aufgehoben wurde.

Auch für Lehrbücher wurde gesorgt. Es erschien von Reyher ein ABC-Buch, eine Arithmetik, ein deutsches Lesebuch und mehrere andere Schulbücher.

Neben den innern Angelegenheiten des Schulwesens vergaß Herzog Ernst auch die äußeren Verbesserungen nicht; namentlich war er auf die Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer bedacht.

In die Fußstapfen des Herzogs Ernst traten später die Pietisten, vornehmlich Francke, von dem später die Rede sein wird.

John Locke.[1]

(Geb. 1632; gest. 1704.)

Von großem Einflusse auf die Theorie und Praxis der Erziehung in Deutschland war der Engländer John Locke. Sein Vater war Hauptmann in der Armee und erzog den Sohn in früher Jugend streng; in dem Maße, als dieser jedoch heranwuchs, freundlicher und freier.

Erst besuchte John Locke die Westminsterschule, darauf die Universität Oxford, wo er mit besonderer Vorliebe Medicin studierte.

Im Jahre 1664 gieng er als englischer Gesandtschaftssecretär nach Berlin, kehrte jedoch ein Jahr darauf nach Oxford zurück.

Im Jahre 1666 machte er die Bekanntschaft von dem Grafen Shaftesbury, dessen damals fünfzehnjährigen Sohn er später erzog. Dieser Sohn war sehr kränklich, doch ward er durch Lockes Sorgfalt am Leben erhalten. Den ältesten Sohn seines früheren Zöglings erzog Locke in der Folge ebenfalls.

---

[1]) Vergl. K. v. Raumer, Gesch. d. Päd. II. 113 ff.

Im Jahre 1672 ward Shaftesbury Großkanzler, Locke ſein Secretär; doch ſchon im folgenden Jahre traten beide zurück.

Im Jahre 1690 erſchien ſein berühmtes Werk: „Über den menſchlichen Verſtand“ und drei Jahre ſpäter: „Gedanken über die Erziehung der Kinder.“

Im Hinblick auf ſeine geſellſchaftliche Stellung darf es nicht befremden, daſs er den Intereſſen der Volksbildung fern ſtand. In

John Locke.

der That hat er auch in ſeinem letztgenannten Werke nur die häusliche Erziehung eines vornehmen und reichen Kindes durch einen Hofmeiſter im Auge. Das gemeinſame Schulleben der Jugend erſchien ihm geradezu verderblich. Dadurch, daſs Locke in dem Ausſpruche Juvenals: Mens sana in corpore sano das Ideal der Erziehung erkennt, brach er der Anſchauung Bahn, daſs der phyſiſchen Erziehung gleiches Recht mit der pſychiſchen gebührt.

Erhaltung der Geſundheit.

Kinder vornehmer Eltern ſollten in leiblicher Hinſicht etwa wie Kinder wohlhabender Landleute gehalten werden.

Die Kinder dürfen nicht zu warm gekleidet werden, selbst nicht im Winter. Tag und Nacht bei Wind und Wetter sollen sie barhäuptig gehen.

Täglich sollen sie die Füße in kaltem Wasser baden, dieselben gegen Nässe so abhärten, wie die Hände gegen Nässe abgehärtet sind.

Schwimmen müssen alle Knaben lernen; das verstand sich bei den alten Deutschen von selbst.

Der Knabe treibe sich in jeder Jahreszeit im Freien herum.

Enge Kleider taugen nicht, am wenigsten die Schnürleiber der Mädchen.

Kleinen Kindern gebe man kein Fleisch, dagegen Milch. Zu stark gesalzene und gewürzte Speisen sind ihnen schädlich.

Früh aufstehen, früh zu Bette gehen, sei Regel, 8 Stunden Schlaf reicht hin. Man wecke nicht aufschreckend. Das Lager sei hart, auf Matratzen, nicht auf Federbetten.

Man gebe den Kindern möglichst wenig Arznei, besonders keine Präservativmittel. Auch schicke man nicht um jede Kleinigkeit nach dem Arzte.

Bildung des Geistes.

Man muß den Körper stark erhalten, um ihn fähig zu machen, der Seele zu dienen.

Selbstverleugnung und Selbstüberwindung muss früh geübt werden.

Kinderfehler sind nicht zu übersehen, sie erwachsen zu Mannesfehlern. Dressiert man doch junge Thiere zum Guten, warum nicht Kinder?

Dagegen leitet man die Kinder zum Bösen an. Gib ihm einen Schlag, sagt man, oder: ich will ihn wieder schlagen. — Früh erweckt man ihre Putzsucht, gibt ihnen lügenhafte Ausreden an die Hand, verwöhnt sie zur Leckerei; so sind die Erwachsenen Versucher und Verführer der Jugend.

Den Launen der Kinder muss man nie dienen, sie zuerst an unbedingten Gehorsam, darnach mit den Jahren an Freiheit gewöhnen, so dass sie aus gehorsamen Kindern Freunde werden. (John Lockes Verhältnis zu seinem Vater.)

Strafen und Belohnungen.

Was beim Unterrichten eingebleut wird, erregt eben deshalb dem Kinde Widerwillen, zudem wird es durch Schläge feig und sclavisch.

Dagegen wirke man auf die Kinder durch Lob und Tadel. Von allen Motiven, welche geeignet sind, eine vernünftige Seele zu rühren, ist kein mächtigeres, als Ehre und Schande, wenn man einmal das Geheimnis gefunden hat, sie für diese Eindrücke empfänglich zu machen. Kann man daher den Kindern Liebe zur Reputation einflößen und ihnen eine Idee von Scham und Schande beibringen, so hat man ihnen damit ein wahrhaftes Princip eingepflanzt, welches sie unaufhörlich zum Guten führen wird.

Die Lobsprüche, welche die Kinder verdienen, sollten sie in Gegenwart anderer erhalten. „Die Belohnung wird verdoppelt, wenn das Lob verbreitet

wird.“ Dagegen soll man ihre Fehler nicht bekannt machen, das macht sie stumpf.

Weinen und Schreien der Kinder.

Widerspenstigem Schreien muss streng entgegengetreten werden; im Schreien über Schmerz müssen die Kinder nicht durch Bedauern bestärkt, vielmehr sollen sie abgehärtet werden.

Furcht und Herzhaftigkeit der Kinder.

Man entwöhne von Furcht, doch so, dass die Kinder nicht dummdreist werden, und erziehe sie zu rechtem Muth. Dieser bleibt seiner mächtig, bei jeder Gefahr und in jedem Leiden gewissenhaft.

Man mache die Kinder nicht schreckhaft, gewöhne sie an den Anblick widerwärtiger Thiere, der Frösche ꝛc., härte sie ab, so dass sie selbst freiwillig Schmerzen ertragen.

Neigung der Kinder zur Grausamkeit,

besonders zur Thierquälerei ist zu bekämpfen. Aber das Gegentheil geschieht. Man lehrt die Kinder schlagen, und lacht darüber, wenn sie andern wehe thun. — Läuft doch das ganze Geschwätz, womit die Geschichte uns bewirtet, fast auf nichts anderes als auf Fechten und Todtschlagen hinaus. Die Eroberer sind große Schlächter des Menschengeschlechts, sie lernt der Jüngling bewundern, sein Wohlwollen wird dadurch erstickt.

Man halte auch die Kinder zur Freundlichkeit gegen Geringere, besonders gegen Dienstboten an.

Wissbegierde und träge Achtlosigkeit der Kinder.

Das fragende Kind muss nicht unfreundlich zurückgewiesen, auch nicht mit unrichtigen Antworten gefoppt werden.

Kinderfragen machen oft Männern zu schaffen. Um die Wissbegierde zu fördern, erzähle man in ihrem Beisein von den Kenntnissen anderer. „Und weil wir einmal alle, selbst von der Wiege an, eitle und stolze Geschöpfe sind, so schmeichle man ihrer Eitelkeit mit Dingen, die ihnen nützlich werden können, und lasse ihren Stolz da wirksam sein, wo es zu ihrem Vortheil sein kann.“ Ein ähnlicher Sporn ist's, wenn man jüngere Geschwister durch ältere unterrichten lässt.

Kindern, die zum Spielen fleißig, zum Lernen träge sind, befehle man ernstlich, den ganzen Tag zu spielen, um es ihnen zum Überdruss zu machen, ihre Arbeit behandle man dagegen als Erholung, mache sie ihnen nie zum Geschäft. Auch körperliche Arbeit ist gut für die Trägen, da sie leicht beaufsichtigt und controliert werden kann.

Spielsachen der Kinder

sind nicht im Überfluss anzuschaffen, auch müssen nicht viele zugleich in die Hände gegeben werden. Wo möglich sollen die Kinder sich die Spielsachen selbst machen, wobei man helfen kann.

Lügen der Kinder.

Dies muſs ihnen als etwas Abscheuliches dargestellt werden, als etwas, das dem Namen und Charakter eines Mannes von Ehre so sehr widerspricht, daſs niemand, der einigen Anspruch darauf macht, die Beschuldigung einer Lüge ertragen kann. — Wiederholtes Lügen ist mit Schlägen zu bestrafen; offenes Geständnis eines Fehlers muſs mit Verzeihen des Fehlers belohnt werden.

Von der Klugheit.

Die Kunst, seine Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln, das ist Klugheit. Dazu gehört Verstand und Redlichkeit. List ist ein unverständiger, unredlicher Affe der Klugheit.

Man bilde den praktischen Verstand der Kinder und halte sie von Falschheit fern.

Von der feinen Lebensart.

Einfältige Verschämtheit und unverschämte Nachlässigkeit müssen vermieden werden.

Höflichkeit ist: der Wille niemand zu beleidigen; Wohlgezogenheit: die gefälligste Weise, diesen Willen zu erkennen zu geben. Ist der gute Wille nur da, so findet sich beim Umgange mit Wohlgezogenen die Wohlgezogenheit der Kinder von selbst. Man plage sie deshalb nicht zu früh mit der Kunst ein Compliment zu machen ꝛc.

Darüber wache man, daſs sie niemanden in der Rede unterbrechen, besonders nicht mit Anmaßung.

Vom Unterricht.

Von Kenntnissen rede ich zuletzt, sagt Locke, weil ich sie für das unwichtigste Ding halte. — Man macht viel Aufhebens um ein wenig Latein und Griechisch, sieben bis zehn Jahre kettet man ein Kind ans Ruder, um diese zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringeren Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend hätte lernen können.

Ein tugendhafter, weiser Mann ist einem großen Gelehrten weit vorzuziehen.

Lesen. Sobald der Knabe sprechen kann, lerne er lesen, das muſs ihm aber nicht zum Geschäfte gemacht werden, sondern ein Spiel sein, sein Alter haſst allen Zwang. Spielsachen sollten zum Lesenlernen dienen. Z. B. Würfel, auf deren Flächen man Buchstaben schriebe und einen Gewinn auf die Buchstaben aussetzte, welche man würfe. Kennt der Knabe so die einzelnen Buchstaben, dann schreite man weiter zum Buchstabieren und Lesen.

Äsops Fabeln, wo möglich mit Bildern ausgestattet, eignen sich zum ersten Lesebuch. Nicht durch Worte, sondern durch Dinge oder Abbildungen der Dinge erhalten die Kinder die ersten Vorstellungen. Reineke Fuchs ist auch zu empfehlen.

Das Vaterunser, den Glauben und die Gebote soll der Knabe nicht durch Lesen auswendig lernen, sondern indem man es ihm vorsagt.

Die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge aus derselben, welche zur Übung im Lesen und zur Belehrung dienen, müssen gebraucht werden.

Schreiben beginne mit Anweisung zum richtigen Halten der Feder; man lasse die Buchstaben mit rother Tinte überziehen.

Zeichnen ist an den Schreibunterricht anzuschließen, besonders um Gegenden, Gebäude, Maschinen ꝛc. darstellen zu lernen, was auf Reisen sehr zustatten kommt.

Sprachen. Zuerst lerne der Knaben französisch, da dies auf die einzig richtige Weise, nämlich durch Sprechen gelehrt wird. Früh muss französisch gelehrt werden, weil in späterer Zeit die Fertigkeit einer guten Aussprache schwerer erlangt wird.

Latein sollte, ebenso wie das Französische, durch Sprechen erlernt werden, aber nicht von jedermann, nicht von solchen, welche ihr übriges Leben gar nichts mit dieser Sprache zu thun haben, wie z. B. nicht von künftigen Kaufleuten, Pächtern, welche im Schreiben und Rechnen verabsäumt werden, weil sie alle Zeit auf Latein verwenden müssen.

Mit lateinischer Grammatik verschone man das Kind, suche ihm vielmehr einen Mann, der stets mit ihm Latein spricht. So wird es die fremde Sprache gerade so erlernen, wie seine Muttersprache oder auch wie Mädchen von Französinnen französisch sprechen lernen.

Diese lateinischen Conversationen können nun zugleich durch den Inhalt belehrend sein, von Geographie, Astronomie, Chronologie, Anatomie und einigen Theilen der Geschichte handeln, auch von Dingen, die innerhalb der sinnlichen Sphäre liegen. Mit solchen Dingen sollten wir den Grund legen.

(Locke schließt sich hier an Comenius an.)

Man mache den Kindern das Lernen möglichst leicht und angenehm, ihre Furcht schadet dem Auffassen, „es ist so unmöglich, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, als auf ein schwankendes Papier."

Die Erdbeschreibung, das Kennenlernen der Länder auf dem Globus und auf Karten kann früh anfangen. Dann mögen die Anfänge des Rechnens folgen, hierauf wieder genauere Geographie (Bestimmen von Länge und Breite ꝛc.) und Astronomie mit Hilfe des Himmelsglobus. Dann Geometrie, die sechs ersten Bücher des Euklid. Mit der Geographie lerne der Knabe zugleich Chronologie, ohne welche die Geschichte confus wird.

Tanzen dient dazu, allen unsern Bewegungen auf Zeitlebens Grazie zu geben und kann nicht früh genug gelernt werden. Der Tanzmeister muss aber wissen und dadurch lehren können, worin die Grazie besteht, sonst taugt er nichts. Springen und figurierte Tänze sind verwerflich.

Musik ist mit Tanzen verwandt und wird von vielen hoch gehalten. Aber es geht so viel von der Zeit eines jungen Mannes darauf, wenn er die Geschicklichkeit (Instrumente zu spielen) nur in einem mäßigen Grade erlernen soll. Auch wird er dadurch oft in so alberne Gesellschaften verwickelt, dass andere der Meinung sind, es sei besser diese Zeit zu sparen. Und ich, fährt Locke fort, habe unter Leuten von Talenten und Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen vorzüglicher Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen gehört, dass ich glaube, ihr unter allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeiten kommen

können, den letzten Platz anweisen zu müssen. Das Leben ist zu kurz, um nach allem zu streben, Zeit und Mühe müssen deshalb zu wirklich nützlichen und wichtigen Dingen verwendet werden.

Reiten muss ein junger Mann von Stande lernen; Fechten ist für die Gesundheit zuträglich, für das Leben aber nicht. Gute Fechter suchen Duelle, vermeiden sie wenigstens nicht. Aber weil Fechten und Reiten für so allgemeine als nothwendige Erfordernisse in der Erziehung eines Mannes von Stande angesehen werden, so würde es hart sein, einem solchen diese Zeichen seines Ranges zu versagen.

Von der Handarbeit.

Zur Erholung lerne auch der Jüngling aus höherem Stande ein Handwerk, etwa das des Zimmermannes, Tischlers, Drechslers, oder Gartenbau und Landwirtschaft. Dahin gehört auch das Parfümieren, Lackieren, in Kupfer stechen, Metallarbeit.

Spielen mit Karten und Würfeln lerne keiner, um nicht in Versuchung zu kommen.

Kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung

sollte jeder Mann von Stande verstehen, nicht um Vermögen zu erwerben, sondern um es verständig und besonnen zu erhalten, indem er dann nicht ins Blaue Ausgaben macht.

Reisen,

um fremde Sprachen zu lernen, würde an besten vom siebenten bis zum sechzehnten Jahre geschehen; die unpassendste Zeit ist die vom sechzehnten bis zum zwanzigsten, da der Jüngling zum Sprachenlernen schon zu alt, um Menschenkenntnis zu erwerben, noch zu jung, um ein ausschweifendes Leben zu führen aber freilich im rechten Alter ist.

Schluss.

Die Eigenthümlichkeit jedes Kindes ist Grund, dass nicht zwei genau nach derselben Methode behandelt werden können; hiezu kommt, daß die Erziehungsart nach den verschiedenen Ständen verschieden sein muß. Gegenwärtige allgemeine Betrachtungen waren für den Sohn eines angesehenen Mannes bestimmt und niedergeschrieben, als dieser Sohn noch sehr jung war.

John Locke hat im 18. Jahrhundert, namentlich bei den Philanthropinisten viel Anerkennung gefunden: 1. weil er die physische Erziehung betont, 2. weil er den Handarbeiten Vorschub leistete, 3. weil er die Erleichterung des Lernens empfahl und 4. weil er den Lehrstoff nach Nützlichkeitsrücksichten auswählte.

Jean Jacques Rouſſeau.

(Geb. 1712, geſt. 1778.)

Rouſſeau hat auf das deutſche Erziehungsweſen einen ſo bedeutenden Einfluſs ausgeübt, daſs derſelbe in der Geſchichte der deutſchen Pädagogik einen dauernden Platz einnimmt.

1. Züge aus Rouſſeaus Lebensgeſchichte.

Rouſſeau wurde im Jahre 1712 zu Genf geboren. Seine Mutter, eine ſehr gebildete Frau, ſtarb bei der Geburt des Knaben. Wenn Rouſſeau ſpäter ſagt: „Meine Geburt iſt mein erſtes Unglück“ — ſo liegt darin eine Schmerzensklage darüber, daſs er

Jean Jacques Rouſſeau.

der mütterlichen Erziehung hat entbehren müſſen. Der Vater, ein unbemittelter Uhrmacher, aber von lebhaftem Geiſte, hatte an dem „fein organiſierten“ und geiſtig früh geweckten Knaben großes Wohlgefallen. Die Erziehung war freilich ſehr verkehrt. So las er dem ſechs- bis ſiebenjährigen Knaben alle Romane vor, welche die Mutter hinterlaſſen hatte. Dieſe Lectüre hörte im Jahre 1719 auf. Rouſſeau

urtheilt darüber später: „Ich begriff nichts davon, fühlte aber alles.“ Hierauf las ihm der Vater Bücher vor, die von dem Großvater mütterlicherseits, einem verstorbenen Prediger, waren hinterlassen worden. An Plutarch fand er besondern Geschmack.

Der Vater musste später einer Streitsache wegen Genf verlassen. Der Knabe Rousseau kam im 8. Jahre zu einem Pfarrer, von dem er bis in sein 14. Lebensjahr erzogen ward.

Charakteristisch ist folgender Zug aus Rousseaus Jugendleben. Der Geistliche, welcher ihn erzog, hatte einen Baum gepflanzt und begoss denselben sorgfältig. Der Knabe pflanzte ein Bäumchen nicht weit davon und machte, um der Mühe des eigenen Begießens enthoben zu sein, von jenem Baume zu seinem Pfleglinge einen Canal, den er mit Baumrinde auslegte und sodann sorgfältig mit Erde überdeckte. Als der Pflegevater hinter die List kam, zerstörte er mit dem höhnischen Ruf: „Ha, ein Aquäduct! ein Aquäduct!“ des Knaben Werk und riss dessen Bäumchen aus.

Rousseau gedachte dieser Barbarei noch im hohen Alter „zähneknirschend“.

In dem Alter von 14 Jahren kam er zu einem Kupferstecher in die Lehre. Hier that er jedoch nicht lange gut; er ließ sich Diebereien zu Schulden kommen, wegen deren er, die Strafe seines Meisters fürchtend, flüchtig wurde. Er suchte Schutz bei einem katholischen Pfarrer, der ihn einer Frau von Warens empfahl. Diese sandte ihn nach Turin in ein Kloster, wo er im Jahre 1728 von der reformierten zur katholischen Kirche übertrat.

Bald darauf verließ er das Kloster, kehrte nach längerem Umhertreiben zu Frau von Warens zurück, bei der er bis zum Jahre 1741 verblieb. Während dieser Zeit trieb er Zeichnen und Musik, aber auch Philosophie und Mathematik. Im Lateinischen, das ihm viele Schwierigkeiten bereitete, brachte er es so weit, dass er alle römischen Autoren geläufig lesen konnte.

Ein Jahr lang war Rousseau Erzieher im Hause eines Herrn von Mally in Lyon. Dies ist sein einziger praktischer Erziehungsversuch, der ihm jedoch gänzlich misslang. Er gesteht dies offen ein.

Ich hatte ungefähr die für einen Lehrer nöthigen Kenntnisse und glaubte auch das dazu nöthige Talent zu besitzen. Ein Jahr beim Herrn von Mally reichte hin, um mir meinen Irrthum zu benehmen. Mein sanftes Naturell würde mich für diesen Beruf geschickt gemacht haben, hätte nicht mein Aufbrausen darunter gedonnert. So lange alles gut gieng und ich sahe, dass meine Sorge und Mühe Frucht brachte, war ich ein Engel; aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht gieng. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich außer mir,

zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gern umgebracht. Das war freilich nicht der rechte Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, nämlich das Rühren, das Raisonnieren nnd den Zorn. Bald rührte ich mich selbst bis zum Weinen, und wollte dadurch den einen Knaben rühren, als wäre der einer wahren Herzlichkeit fähig; bald erschöpfte ich mich gegen ihn mit Darlegung von vernünftigen Gründen, als wenn er im Stande gewesen wäre, mich zu verstehen. Der andere Knabe war noch unbequemer; denn da er nichts verstand, nichts antwortete, durch nichts gerührt wurde, dazu eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphierte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wuth versetzte; denn dann war er der Weise, ich aber war das Kind.

Im Jahre 1741 gieng Rousseau nach Paris, wo er sein Glück zu machen hoffte. Hier veröffentlichte er unter anderen sein musicalisches Zifferſystem. —

Rousseau war ein Mann von großer geistiger Begabung und ganz besonders gewandt als Schriftsteller, so daſs die gebildete europäische Welt des vorigen Jahrhunderts durch seine Schriften in Bewegung gesetzt wurde.

Bereits im Jahre 1740 hatte er eine akademische Preisaufgabe in glänzendster Weise gelöst. Diese Frage lautete: Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbnis, oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?" Rousseau behauptete das erstere. Er versuchte das geschichtlich zu erweisen, unter andern Beispielen an dem der entarteten Griechen und Römer im Vergleich mit den ungebildeten, aber sittlich kräftigen Germanen. Seine glänzende Dialectik trug ihm den Preis ein.

Eine andere Schrift: „Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen" erregte gleichfalls großes Aufsehen. Er hielt den wilden und den gesitteten Menschen gegen einander; das Mein und Dein, Eigenthum und Reichthum, die daraus entstehende Obermacht und Üppigkeit erklärt er für Quellen tausendfachen Elends. Er ruft den Menschen zu: „Kommt in die Wälder und werdet Menschen". Sie sollten, sich selbst überlassen, gleich den Thieren leben, das sei der Stand der Unschuld und der anerschaffenen Einfalt. „Eigenthum und Verträge haben den Menschen unglücklich gemacht; Eisen und Korn haben den Einzelnen zwar gebildet, das menschliche Geschlecht aber zugrunde gerichtet."

Rousseau sandte die Abhandlung an Voltaire, der sich darüber also äußerte: „Nie hat jemand so viel Geist aufgewendet, um uns zu Bestien zu machen. Liest man Ihr Buch, so wandelt einen die Lust an, auf allen vieren zu laufen. Jedoch, da ich schon über 60 Jahre diese Gewohnheit abgelegt, so fühle ich leider, dass es mir unmöglich ist, sie wieder anzunehmen, und ich überlasse andern den Naturgang, welche dessen würdiger sind als Sie und ich."

2. Rousseaus „Emil".

Im Jahre 1762 erschien von Rousseau: „Emil, oder: über die Erziehung" (Emile, ou de l'Education). Diese Schrift ist, trotz ihrer Verkehrtheiten und Irrthümer, von epochemachender Bedeutung, „indem Rousseau hier zuerst ein Gemälde der Entwicklung eines ganzen menschlichen Lebens von einem bestimmten Principe aus entrollt".

Rousseaus „Emil" ist nur ein eingebildeter Normalzögling; die Erziehung desselben soll Muster und Vorbild einer wahren Erziehung darstellen. Das Buch zerfällt in 5 Hauptabschnitte und zwar nach den wichtigsten Entwickelungsperioden „Emils". Der erste Theil handelt von der Behandlung neugeborner Kinder, insbesondere Emils, bis zu dem Zeitpunkte, da dieser sprechen lernt. Der zweite Theil umfasst seine Erziehung von diesem Zeitpunkte bis zum zwölften Jahre; der dritte Theil endet, da der Knabe 15 Jahre alt wird; der vierte Theil führt ihn bis an die Zeit des Heiratens; im fünften Theile wird Sophie, Emils Frau, und deren Erzieherin geschildert. „Emil" wird nicht vom Vater, sondern von einem Hofmeister erzogen, der diesen Posten fünfundzwanzig Jahre verwalten soll, und zwar während der ersten Kindheit im Verein mit der Amme.

Die erste Erziehung

— von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren — ist eine physische. Man befriedige alle physischen Bedürfnisse des Kindes, weil sie natürliche sind und dulde keine Einengung der physischen Freiheit durch unnatürlichen Zwang, wie Wickelbänder und dergl. Von den natürlichen Bedürfnissen unterscheide man die eingebildeten, deren Befriedigung das Kind durch das Weinen fordert und die in der Laune ihren Grund haben; die beachte man nicht, weil sie sonst zur Gewohnheit werden.

Die zweite Periode der Kindheit

beginnt mit dem Sprechen. Man erziehe die Kinder nicht für zukünftige Zwecke, sondern lasse sie ihre Kindheit genießen in kindlichen Spielen. Seine Wünsche

soll das Kind möglichst selber befriedigen, denn die Natur hat jedem so viel Kraft gegeben, dass er die für sein Alter geziemenden Wünsche befriedigen kann. Gerade in dem Gleichgewicht des Wollens und Könnens liegt die irdische Glückseligkeit des Menschen, sowie seine Freiheit, und die Freiheit ist das höchste Gut. Dies ist der Fundamentalsatz der Erziehung. Die Unabhängigkeit von andern Menschen erfordert aber die Ausbildung der eigenen Kraft; der Überfluss an Kraft macht, ebenso wie der Mangel, das Kind herrisch. Man befehle demselben nichts, sondern lasse es nur die Nothwendigkeit und den Zwang fühlen, den die Dinge oder Verhältnisse ausüben. Der Ungehorsam rächt sich dann von selber und macht weitere Strafen überflüssig.

Die Bildung der Sinne ist für dieses Alter das Wichtigste, während die Weckung des Moralischen nur auf das Nothwendigste zu beschränken ist. Die erste moralische Idee, deren sich das Kind bewusst werden muss, ist die Idee des Eigenthums, da sonst leicht Hang zu Betrug und Lüge geweckt wird. Auch hier mögen die unabweislichen Folgen die einzige Strafe sein; doch suche man den Zögling vor den Lastern zu bewahren, indem man jede Gelegenheit hiezu abschneidet. Äußere Belohnungen stacheln nur den Ehrgeiz an und sind deshalb verwerflich.

Der Unterricht beschränke sich nur auf das für das Kind Verständliche, also auf das sinnlich Wahrnehmbare. Aller Unterricht sei Sachunterricht. Unterrichtsgegenstände sind demnach: Messen, Zeichnen, Geometrie, Sprechen, Singen. Bücher sind durchaus schädlich.

Die dritte Periode

währt vom 12. bis 15. Jahre, sie ist die Zeit der ernsten Arbeit, zu der die angeborne Wissbegierde Kraft und Lust gibt. Das Unterrichtsobject seien nur Thatsachen, keine moralischen Betrachtungen. Sein Wissen beruhe nur auf eigener Beobachtung, nicht auf Autoritätsglauben. So lerne er Industrie und mechanische Künste kennen und erlerne selbst ein Handwerk.

Die vierte Periode

beginnt mit der Geschlechtsreife. Jetzt treten die moralischen Beziehungen in den Vordergrund. Die Quelle aller Leidenschaften ist die Selbstliebe, die an sich natürlich, leicht in Selbstsucht ausartet; so entstehen die Leidenschaften.

Mit dem socialen Leben werde der Zögling bekannt gemacht, um eine Wahl für seine künftige Stellung darin treffen zu können.

In Bezug auf Religion erfahre er nur die allgemeinsten Thatsachen und werde nicht für eine bestimmte Secte erzogen. Dagegen bilde er durch das Studium der Literatur oder den Besuch des Theaters seinen ästhetischen Geschmack.

A. Zur ersten Periode.[1])

1. Natur und Kunst.

„Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht, alles artet aus unter den Händen des Menschen. Er zwingt ein Land die Früchte eines andern hervorzubringen, einen Baum das Obst eines andern zu tragen; er vermengt die Klimate, Elemente und Jahreszeiten; er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen Sclaven, stellt alles auf den Kopf, verunstaltet alles; er liebt die Missbildung, die Ungeheuer; nichts will er so, wie es die Natur gemacht, selbst den Menschen nicht. Man muss ihn, wie ein Schulpferd, für ihn abrichten, oder modisch, wie einen Baum seines Gartens zustutzen. Geschähe dies nicht, so würde alles noch schlimmer gehen, unser Geschlecht will nicht bloß halb gemodelt sein. In dem Zustande, worin sich jetzt die Dinge befinden, würde ein Mensch, der von seiner Geburt an sich selbst überlassen unter den andern lebte, am meisten entstellt werden. Vorurtheile, Autorität, Zwang, Beispiel, alle geselligen Einrichtungen, welche uns über dem Kopf zusammenschlagen, würden in ihm die Natur ersticken und nichts an ihre Stelle setzen. Er würde einem Bäumchen gleichen, das, zufällig auf einer Straße gewachsen, bald verkommen muss durch die Vorübergehenden, welche es von allen Seiten stoßen und nach allen Richtungen biegen. — Ich wende mich an dich, zärtliche vorsichtige Mutter, die du dein Kind von der Landstraße zu entfernen und das aufkeimende Bäumchen vor dem Stoße menschlicher Meinungen zu bewahren verstandest."

2. Drei Erzieher.

„Wir kommen schwach auf die Welt und bedürfen Kräfte, entblößt von allem, und bedürfen Beistand. Alles, was wir bei unserer Geburt nicht haben, und brauchen, wenn wir erwachsen sind, das wird uns durch die Erziehung gegeben. Die Erziehung erhalten wir durch die Natur, oder die Menschen, oder die Dinge. Die innere Entwickelung unserer Kräfte und unserer Organe ist die Erziehung der Natur; der Gebrauch, welchen man uns von dieser Entwickelung machen lehrt, ist die Erziehung durch Menschen, und was wir durch eigene Erfahrung an den auf uns wirkenden Gegenständen lernen, ist die Erziehung durch Dinge."

3. Neugeborne Kinder. Mütter. Ammen.

„Hebammen modeln den Kopf der Kinder äußerlich, Philosophen innerlich; die Karaiben sind besser daran als wir.

Das Wickeln der Kinder ist die unnatürlichste Marter, es hemmt alle nothwendige Bewegung der Glieder und des Blutes. Wärterinnen haben es aus Bequemlichkeit erfunden.

Mütter stillen ihre Kinder nicht mehr; Ammen theilen des Kindes Liebe mit der Mutter, welche ihrem Vergnügen nachgeht. Hierin liegt ein Hauptgrund

---

[1]) Vergl. Raumer, Gesch. d. P. II. 225.

der Auflösung aller Familienverhältnisse, aller gegenseitigen Liebe unter den Familiengliedern; jeder denkt nur an sich und geht seinem Gelüste nach. Der Reiz des Familienlebens ist aber das beste Gegengewicht böser Sitten.

Entgegengesetzt ist das verweichlichende Verziehen der Kinder von Seiten der Mütter. Schont doch die Natur des Kindes nicht; durch Zahnen und anderes macht sie ihm viel Schmerzen und härtet es ab. Warum folgt ihr hierin nicht der Natur? — Überhaupt behandelt man die Kleinen meist verkehrt. Entweder thun wir alles, was ihnen beliebt, oder fordern von ihnen, was uns beliebt; wir unterwerfen sie unsern oder uns ihren Launen. So befiehlt das Kind ehe es nur reden, gehorcht, ehe es nur handeln kann, es wird ein Mensch nach unserer Phantasie, kein Naturmensch aus dem Kinde. Soll es seine ursprüngliche Eigenthümlichkeit bewahren, so sorgt für Erhaltung derselben vom Augenblick der Geburt, bis es zum Manne heranwächst."

4. Vater.

„So wie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, so ist der Vater dessen eigentlicher Lehrer. Aber der gibt vor, nicht Zeit zu haben, darum werden die Kinder in Pensionen, Alumnäen ꝛc. ausgethan, wo sie sich von der Liebe entwöhnen; zerstreute Kinder kennen einander kaum. Es liegt ein schwerer Fluch auf Verabsäumung der Vaterpflicht."

5. Hofmeister. Zögling.

„Der anderweitig beschäftigte Vater sucht nun einen Hofmeister. Dieser sei selbst gut erzogen und jung, vor allem darf er nicht für Geld zu haben, kein Mietling sein. Er coordiniere sich fast dem Zögling, sei sein Gespiele, bleibe von dessen Geburt an etwa 25 Jahre bei ihm, sei ihm Lehrer und Erzieher, wie der Zögling zugleich des Hofmeisters Schüler ist.

Dieser Zögling — Emil — braucht kein eminenter Kopf zu sein, er sei aber von guter Herkunft, reich und eine Waise. Leben jedoch seine Eltern, so mag er diese ehren, aber nur dem Hofmeister hat er zu gehorchen. Hofmeister und Zögling müssen ihr wechselseitiges Verhältnis als unauflöslich ansehen, wofern sie sich einander nicht entfremden sollen.

Der Zögling sei ferner aus einem Lande der gemäßigten Zone, etwa aus Frankreich, er sei gesund: Krankenwärter möge er (Rousseau) als Hofmeister nicht sein, er möge kein Kind erziehen, das sich und anderen zur Last fiele. Der Leib muss Kraft haben, um der Seele zu gehorchen; je schwächer er ist, um so mehr befiehlt er, je stärker, um so besser gehorcht er.

Die Arzneikunst macht uns niederträchtig, heilt sie auch den Leib, so tödtet sie doch den Muth. — Mäßigkeit und körperliche Arbeit vertreten die Medicin. — Ärzte mit Recepten, Philosophen mit Präcepten, Priester mit Ermahnungen machen das Herz feig und sind Ursache, daß man das Sterben verlernt. Von Natur leidet der Mensch standhaft und stirbt in Frieden."

6. Erste Erziehung unter Leitung des Hofmeisters.

„Stillt die Mutter nicht selbst, so wähle der Hofmeister eine Amme, ziehe mit ihr und dem Kinde aufs Land und bleibe nicht in der durch zusammengepackte Menschenmenge ungesunden Stadt. Baden und Kriechenlassen der Kinder ist sehr zu empfehlen.

Die Erziehung des Kindes beginnt mit der Geburt. Wer kann das Ziel, das, was dem Menschen zu erreichen möglich ist, bestimmen? Unglaublich viel lernt der Mensch in den Lebensjahren durch bloßes Erfahren, ohne allen Unterricht. Theilte man alles menschliche Wissen in zwei Theile, in einen Theil, der allen Menschen gemein, und einen zweiten, den Gelehrten eigenthümlichen, so würde letzterer sehr klein im Verhältnis zum ersteren sein. Diesen ersten übersieht man aber, weil man ihn früh, ohne daran zu denken, erwirbt, selbst ehe man zu Verstande kommt.

Sinnliche Empfindungen geben das erste Material kindischer Kenntnisse, daher ist es gut, ihnen jene Eindrücke in gehöriger Ordnung zukommen zu lassen. Besonders mögen sie Sehen mit dem Fühlen vergleichen. Durch Bewegung mögen sie Räumlichkeit kennen lernen, so daß sie nicht mehr nach weit entfernten Dingen greifen.

Kinder sprechen zuerst eine allgemeine Natursprache, die zwar nicht articuliert, aber accentuiert und verständlich ist. Ammen verstehen sie besser als wir und unterhalten sich in dieser Sprache mit den Kindern. Worte, welche sie dabei brauchen, sind gleichgiltig, nur der Accent kommt in Betracht.

Die ersten Thränen eines Kindes sind Bitten, achtet man ihrer nicht, so werden sie bald zu Befehlen; es fängt damit an, sich helfen, und endigt damit, sich dienen zu lassen.

Alle Bosheit der Kinder kommt aus Schwachheit; macht es stark, und es wird gut sein.

Der Zerstörungstrieb der Kinder stammt nicht aus Bosheit, sondern aus lebhafter Begierde nach Thätigkeit.

Man helfe den Kindern, wo sie es nöthig haben, achte aber nicht auf ihre Einfälle lasse sie auch, so viel möglich, sich selbst helfen.

Kinder hören sprechen, ehe sie es verstehen und nachsprechen können. Die Ammen mögen ihnen vorsingen, aber nicht unaufhörlich Worte vorschwätzen, die sie nicht verstehen. Man spreche den Kindern vielmehr wiederholt wenige leicht auszusprechende Worte vor, welche Dinge bezeichnen, die man ihnen zugleich zeigt. Die unglückliche Leichtigkeit, uns mit Worten, die wir nicht verstehen, abzufinden, beginnt früher als man denkt, nicht erst in Schulen.

Das Vocabular der Kinder sei möglichst klein; sie dürfen nicht mehr Worte als Ideen erhalten. Kinder haben ihre eigene Grammatik. Ihre Syntax hat allgemeinere Regeln als die unsere und folgt bewundernswürdig genau gewissen Analogien, welche regelmäßig, aber von uns nicht anerkannt sind. Man muss nicht pedantisch solche Sprachfehler der Kinder verbessern wollen, sie verlieren sich mit der Zeit von selbst; sprecht in ihrer Gegenwart nur selbst correct.

Ein großer Mißbrauch ist's, daß man den Kindern sehr zusetzt, recht früh sprechen zu lernen: eben darum lernen sie später und zudem verworren reden.

Kinder, welche man zu früh zum Sprechen antreibt, haben nicht hinlänglich Zeit, um das zu begreifen, was man sie nachsprechen läßt, sie mißverstehen es. Das Kind darf nicht mehr sagen, als es zu denken vermag.[1]) Ein großer Fehler ist das accentlose, ausdruckslose, seelenlose Sprechen. Der Ausdruck lügt nicht weniger als das Wort; vielleicht fürchten ihn deshalb die wohlerzogenen Leute so sehr und sprechen alles und jedes in demselben Ton.

Oder man verfällt auch in einen lächerlichen, affectierten, modischen Accent, welcher mißfällt."

B. Zur zweiten Periode.

7. Unnützes Mitleid. Unnützes Lehren.

„Mit dem Sprechen beginnt eine neue Lebensperiode; es ersetzt vieles Weinen.

Man bezeuge den Kindern nicht unnützes Mitleid bei Schmerzen, diese sollen sie ertragen lernen.

Man lehre ihnen nichts, was sie von selbst lernen; so z. B. nicht das Gehen. Gängelbänder und andere Hilfen taugen nichts; laßt sie auf weicher Wiese immerhin hundertmal hinfallen und wieder aufstehen. — Mit den Kräften entwickelt sich in den Kindern die Fähigkeit diese Kräfte zu beherrschen und hierdurch ein selbstbewußtes individuelles Dasein."

8. Abhängigkeit der Kinder statt des Gehorsams.

„Der wahrhaft Freie will nur, was er kann und thut daher, was ihm gefällt. Dies wende man auf die Kinder an.

Das Kind soll seine Schwachheit fühlen, nicht darunter leiden; es muß abhängig sein, aber nicht gehorchen, es muß bitten, aber nicht befehlen. Es genießt eine unvollkommene Freiheit.

Es gibt eine Abhängigkeit von den Dingen, welche in der Natur, eine Abhängigkeit von Menschen, welche im gesellschaftlichen Zustande begründet ist. Die erstere hat nichts mit der Sittlichkeit zu schaffen nnd verletzt daher die Freiheit nicht, die andere ist eine Quelle von Lastern. Man halte das Kind nur in dinglicher Abhängigkeit, setze seiner Anmaßung physische Hindernisse entgegen, oder Strafen, die aus seinen eigenen Handlungen entspringen. Erfahrung und Ohnmacht müssen ihm statt des Gesetzes sein.

Trotzigem Weinen der Kinder gewähre man nichts; lehre sie im Gegentheil auch nicht durch höfliche Redensarten zu befehlen. In reichen Häusern bedeutet das s'il vous plait im Munde der Kinder so viel als il me plait und je vous prie so viel als je vous ordonne. Besser das Kind sagt ohne Umstände: thu das"!

---

[1]) s. Comenius.

9. Negative Erziehung bis zum zwölften Jahre.

„Die gewöhnliche Kindererziehung ist der Art, als wenn die Kinder von der Mutterbrust mit einem Sprung zu Verstande kämen. Eine völlig entgegengesetzte ist nöthig, eine ganz negative, welche nicht Tugend und Wahrheit lehrt, sondern das Herz vor dem Laster, den Verstand vor dem Irrthum zu bewahren sucht. Könntet ihr euren Zögling gesund und stark ins zwölfte Lebensjahr bringen, ohne daſs er seine rechte Hand von der Linken zu unterscheiden fähig wäre, so würden sich die Augen seines Verständnisses bei eurer ersten Lection der Raison öffnen; da er ohne Vorurtheil, ohne Angewöhnung, so wäre nichts in ihm, was der Wirksamkeit eurer Bemühungen in den Weg träte. Bald würde er unter euren Händen der weiseste Mensch werden, und indem ihr mit Nichtsthun begonnen, würdet ihr ein Wunder der Erziehung gewirkt haben.

Thut nur das Gegentheil des Herkömmlichen, und ihr werdet fast immer das Rechte thun."

10. Sittlich religiöse Erziehung.

„An allen Lügen der Kinder sind die Lehrer schuld. Warum lassen sie sich so viele Versprechen geben, warum inquirieren sie, wenn etwas vorgefallen ist?

Will man die Kinder fromm machen, so führt man sie in die Kirche, wo sie sich langweilen. Indem man sie unaufhörlich Gebete hermurmeln läſst, zwingt man sie, nach dem Glück zu trachten, nicht mehr zu Gott beten zu müssen.

Um ihnen Barmherzigkeit einzuflößen, läſst man sie Almosen geben, als wenn man es verschmähte, diese selbst zu geben. Und was gibt das Kind? Geld, das ihm keinen Wert hat, oder etwas, das ihm wiedererstattet wird.

Die einzige sittliche Lehre für Kinder ist: thu niemandem Böses. Dem nachzukommen muſs man sich möglichst isolieren; denn in der menschlichen Gesellschaft zieht das, was dem einen zugute kommt, nothwendig Böses für den andern nach sich."

11. Würdigung der Kinder.

„Wirkliche Beschränktheit ist bei Kindern schwer von der scheinbaren zu unterscheiden, welche auf einen starken Geist hindeutet. Das wirklich dumme Kind ist zu allem fähig, dem scheinbar dummen sagt nichts zu. Darum beurtheile man die Kinder nicht voreilig; laſst die Natur lange gewähren, ehe ihr an ihrer Stelle thätig einzugreifen wagt. Die Leichtigkeit, mit welcher Kinder lernen, ist nur scheinbar; sie behalten nur Worte, welche sie nicht verstehen."

12. Worte. Sprachen lernen.

„Die Pädagogen lehren den Kindern Worte, Worte, nichts als Worte, nicht aber Realkenntnisse.

Was man auch sage, so glaube ich nicht, daſs je ein Kind, Wunder ausgenommen, vor dem zwölften oder fünfzehnten Jahre zwei Sprachen wirklich gelernt

habe. Hat doch jede Sprache ihren eigenthümlichen Geiſt, und die Gedanken nehmen die Farbe der Idiome an.

Das Kind hat, bis es zu Verſtande kommt, einzig ſeine Mutterſprache. Um zwei Sprachen zu haben müſste es Ideen vergleichen können.

Aber es gab Kinder, welche fünf bis ſechs Sprachen redeten, erwidert man. Doch wie ſprachen ſie? Ein deutſches Kind ſprach deutſch-franzöſiſch, deutſch-italieniſch; ſeine Worte waren dann nicht deutſch, wohl aber ſeine Sprache."

18. Geographiſcher Unterricht.

„In jeder Wiſſenſchaft iſt die Kenntnis von Zeichen, ohne Kenntnis der bezeichneten Dinge, nichtig. Beim Unterricht der Kinder bleibt man aber bei den Zeichen ſtehen. So beim geographiſchen, da man Karten zeigt und die darauf verzeichneten Namen von Ländern, Orten ꝛc. beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papiere exiſtieren. Ein geographiſches Lehrbuch begann mit der Frage: Was iſt die Welt? Antwort: Es iſt eine Kugel aus Pappe.

Nach zweijährigem, gewöhnlichem geographiſchen Unterricht der Art findet ſich ein Schüler nach den erhaltenen Regeln nicht von Paris bis nach St. Denis, er findet ſich nicht in ſeines Vaters Garten nach einem Plane zurecht. So ſind die Doctoren, welche für Peking, Iſpahan, Mexiko und alle Länder der Erde genauen Beſcheid wiſſen."

14. Geſchichtsunterricht.

„Man lehrt hiſtoriſche Thatſachen, deren Sinn und Zuſammenhang der Schüler nicht faſst. Wenn Alexander die Arznei ſeines Arztes trinkt, welcher des Verraths beſchuldigt war, ſo bewunderte ihn ein Knabe, weil er den widerwärtig ſchmeckenden Trank mit einem Zuge hinunterſchluckte. Gelehrte treiben es ebenſo urtheilslos."

15. Auswendiglernen

ſoll der Zögling nichts, auch nicht La Fontaines Fabeln, welche trotz ihrer anſcheinenden Naivetät, von keinem Kinde verſtanden werden; verſtände es ſie, deſto ſchlimmer.

16. Leſen lernen.

„Leſen iſt die unſeligſte Beſchäftigung der Kinder. Emil muſs im zwölften Jahre kaum wiſſen, was ein Buch iſt. Wie viele Künſteleien erfand man, um das Leſenlernen zu erleichtern. Das wichtigſte Erleichterungsmittel für den Lehrer iſt es, wenn er im Zögling ein Intereſſe am Leſen erweckt. Je weniger man die Kinder zu etwas treibt und drängt, um ſo ſicherer erlangt man es. Gerade, weil mir wenig daran liegt, ob der Knabe vor dem fünfzehnten Jahre leſen kann, wird er vielleicht ſchon im zehnten leſen und ſchreiben können."

17. Leibesübung.

„Übt den Leib des Zöglings auf alle Weiſe; es iſt ein erbärmlicher Irrthum, wenn man wähnt, das thue der Geiſtesbildung Abbruch. Laſst den Zög-

ling nur aufwachsen, ohne auf Schritt und Tritt gegängelt und gehofmeistert zu werden, so dass er sich selbst helfen und rathen muss, dann wird er immer Seele und Leib zugleich üben. So üben freie Wilde, aber nicht dienstbare Bauern den Leib. Möge der Zögling einst den Verstand eines Weisen mit der Stärke des Athleten in sich vereinen!"

18. Verhaltungsregeln für den Hofmeister.

„Es ist eine schwere Kunst, den Zögling ohne stetes Befehlen zu leiten und alles zu thun, indem man nichts thut.

Das Kind liest gewöhnlich viel besser in der Seele des Lehrers, als dieser im Herzen des Kindes, daher das Kind meist im Vortheil gegen den Lehrer ist.

Herrscht so, dass das Kind sich frei glaube und nicht gereizt sei, sich gegen euch zu verstellen, eure Schwächen zu erspähen und euch auf den Dienst zu passen.

Die Capricen der Kinder sind meist Frucht verkehrter Erziehung, da man sie nach Laune befehlen lässt und ihnen gehorcht."

19. Sinnbildung. Das Gefühl.

„Die Sinne bilden sich am frühesten im Kinde aus; ihre Vervollkommnung sollte man daher zuerst ins Auge fassen, aber eben sie vergisst oder vernachlässigt man am meisten.

Übt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regieren, benützt möglichst jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die der andern. Messt, zählt, wägt, vergleicht.

Die Blinden haben das feinste Gefühl, sehende Kinder könnten es ebenso ausbilden durch Übungen und Spiele im Finstern, wodurch auch die in der Dunkelheit durch Thätigkeit der Phantasie bewirkte Furcht vertrieben würde."

20. Das Gesicht.

Zeichnen. Geometrie.

„Die Kinder müssen im Schätzen der Größen und Entfernungen geübt werden, so wie Architekten, Feldmesser u. a. hierin geübt sind. Ohne Fühlen, ohne fortschreitende Bewegung, ohne Messen würden uns auch die besten Augen keinen Begriff vom Raume geben. Für die Auster ist das Universum ein Punkt.

An die Übungen des Schätzens schließt sich das Zeichnen der Kinder an, welches ganz auf den Gesetzen der Perspective beruht. Man lasse aber nichts nach Vorlegeblättern, sonoern nach der Natur zeichnen; es ist hiebei mehr darauf abgesehen, dass der Zögling richtig sehen und auffassen, als dass er kunstmäßig zeichnen lerne.

Geometrie ist für Kinder, wie Zeichnen, zunächst eine Augenkunst auf Anschauung gegründet. Macht genaue Figuren, setzt sie zusammen, deckt eine mit der andern, prüft ihre Verhältnisse. Von Beobachtung zu Beobachtung fortschreitend, werdet ihr die ganze Elementargeometrie finden, ohne dass von De-

finitionen und Problemen die Rede wäre, noch von einer andern Beweisform als durch Deckung.

Man vernachläſſigt die Richtigkeit der Figuren, man ſetzt ſie voraus und hält ſich an die Beweisführung. Uns, im Gegentheil, wird es vornehmlich wichtig ſein, möglichſt gerade richtige, gleiche Linien zu ziehen, möglichſt vollkommene Quadrate und Kreiſe zu ziehen.

21. Das Gehör.

Sprechen. Singen.

„Das Kind vergleiche Geſichts- und Gehörseindrücke, die zuſammengehören, es bemerke z. B., daſs der Blitz früher geſehen wird, als man den Donner hört.

Der Zögling ſpreche recht. Laſs ihn ja nicht declamieren; er wird zu viel geſunden Sinn haben, um Dinge, die er nicht verſteht, mit Betonung, Gefühle, die er nicht hat, mit Ausdruck vorzutragen. Lehrt ihn ohne Anſtoß deutlich, ohne Affection und ſo laut ſprechen, daſs er verſtanden werde; lehrt ihn richtig und wohlklingend ſingen, nur keine Opernmuſik; bildet ſein Ohr für Takt und Harmonie."

23. Der Geſchmack.

„Im Urzuſtande waren den einfachen Menſchen die Nahrungsmittel, welche ihnen am beſten ſchmeckten, auch am geſundeſten. Den Kindern iſt der primitive Geſchmack möglichſt zu erhalten, ihre Nahrung ſei gewöhnlich und einfach, nicht pikant; Fleiſchſpeiſen ſind nicht für ſie.

Bei ſolcher Nahrung laſst ſie eſſen, ſo viel ſie mögen.

Eſſen iſt die Leidenſchaft der Kinder. Daher laſſen ſie ſich durch „gute Biſſen" führen; jedenfalls iſt dies natürliche, ſinnliche Motiv dem der Eitelkeit weit vorzuziehen.

Gefräßigkeit tritt zurück, Eitelkeit nimmt zu mit den Jahren.

24. Charakteriſtik des zwölfjährigen Emil.

„Sein Äußeres verräth Sicherheit und Zufriedenheit; er ſpricht naiv, einfach, und ſchwätzt nichts Unnützes. Seine Ideen ſind beſchränkt, aber klar; er weiß nichts auswendig Gelerntes, aber viel durch Erfahrung. Lieſt er weniger gut in unſern Büchern, ſo lieſt er deſto beſſer in dem Buche der Natur; er hat weniger Gedächtnis als Urtheilskraft; er ſpricht nur eine Sprache, verſteht aber, was er ſagt; ſpricht er nicht ſo gut als die andern, ſo iſt er geſchickter als ſie zum Thun.

Routine, Gebrauch, Angewöhnung kennt er nicht, ſein geſtriges Handeln beſtimmt das heutige nicht. Weder Autorität noch Beiſpiel imponieren ihm, er handelt und ſpricht nur, wie es ihm zuſagt. Er weiß nichts von einſtudierten Reden und Manieren, aber ſein Ausdruck entſpricht ſeinen Ideen, ſeine Aufführung entſpricht ſeinen Neigungen.

Er hat wenige, aber ſeinem Alter entſprechende moraliſche Begriffe. Sprecht ihr ihm von Pflicht, Gehorſam, ſo weiß er nicht, was ihr wollt; befehlt ihm

etwas, so versteht er euch nicht; sagt ihr aber zu ihm: wenn du mir das zu Gefallen thust, so werde ich dir gelegentlich wieder etwas zu Gefallen thun, so wird er augenblicklich sich beeifern, euren Wunsch zu erfüllen, denn nichts ist ihm lieber als Erweiterung seiner Herrschaft und Rechtsansprüche an euch zu erlangen, welche er für unverletzlich hält.

Hat er selbst Hilfe nöthig, so nimmt er den ersten, der ihm begegnet, in Anspruch, gleichviel, ob es ein König oder ein Bedienter ist; alle Menschen sind noch in seinen Augen einander gleich. Ihr seht es dem Bittenden an, dass er fühlt, niemand sei verpflichtet, ihm die Bitte zu gewähren. Er ist einfach und lakonisch in seinen Ausdrücken, weder kriechend noch herrisch. Gewährt ihr ihm seine Bitte, so wird er euch nicht danken, aber fühlen, dass er euer Schuldner ist; gewährt ihr sie nicht, so wird er sich nicht beklagen, nicht in euch dringen, sondern sich darein schicken.

Lebhaft, thätig übernimmt er nichts, was seine Kräfte übersteigt, die er erprobt hat und kennt. Er hat ein aufmerksames, verständiges Auge: er thut keine unnütze Frage über alles, was er sieht, sondern untersucht es selbst. Da seine Imagination noch unthätig ist und man nichts gethan hat, sie aufzuregen, so sieht er nur, was wirklich da ist, überschätzt die Gefahren nicht und bleibt stets bei kaltem Blute.

Mag er sich beschäftigen oder spielen, beides ist für ihn gleich, seine Spiele sind seine Beschäftigungen; er findet zwischen beiden keinen Unterschied. Unter den Stadtkindern ist keines geschickter, alle sind schwächer als er; den Bauernkindern an Stärke gleich, übertrifft er sie in Gewandtheit. Im Laufen, Springen, Schätzen der Entfernungen ist er Meister. Er ist gemacht, seine Altersgenossen zu leiten, durch Talent und Erfahrung, ohne andere Autorisation. Ohne befehlen zu wollen, wird er den andern voranstehen, sie werden ihm gehorchen, ohne es zu bemerken.

Er ist ein reifes Kind und hat ein Kinderleben geführt, sein Glück auch nicht für seine Bildung hingegeben.

Stirbt er jung, so hat man doch nur seinen Tod, nicht auch sein Leben zu beweinen.

Für einen so gebildeten Knaben haben gewöhnliche Menschen freilich kein Auge, sie sehen in ihm nur einen Schlingel (polisson). Der Lehrer kann nicht mit ihm Parade machen, ihm nichts abfragen, und darauf geht doch die Lehrweise der meisten hinaus."

Hiezu bemerkt K. v. Raumer: „Ein gesunder, starker, gewandter, sinnengeübter Knabe, ein methodisch für eine rein irdische Existenz und kalte Selbständigkeit dressierter, ein französisiertes Karaiben- oder karaibisiertes Franzosenkind, ohne Phantasie, ohne Poesie, ohne Liebe, ohne Gott" — das ist Rousseaus Emil.

C. Zur dritten Periode.

25. Bücher. Robinſon. Werkſtätten.

„Aus Büchern lernt man über Dinge ſprechen, die man nicht verſteht.

Es gibt aber ein Buch, das als der trefflichſte Tractat über naturgemäße Erziehung betrachtet werden kann; ein Buch, das lange Zeit die ganze Bibliothek des Zöglings bilden möge — nämlich Robinſon Cruſoe. Robinſon, iſoliert auf einer Inſel, genöthigt alles, was ihm nöthig, durchaus ſelbſt zu ſchaffen, werde des Knaben Ideal, der fortan nur nach dem fragen wird, was ihm auf einer Robinſoninſel nöthig ſei.

Der Lehrer beſuche mit dem Zögling Werkſtätten, laſſe ihn ſelbſt Hand anlegen, wodurch er alles beſſer verſtehen lernt, als durch vieles Erklären. Er lerne zugleich die wahrhaft nützlichen Handwerker höher achten, als die in der Welt mehr geſchätzten, ſogenannten **Künſtler**. Ein Schloſſer ſoll ihm höher ſtehen als ein Goldſchmied; Steinſchneider, Vergolder ſind in ſeinen Augen Tagediebe, welche ſich mit unnützen Spielereien beſchäftigen; ſelbſt Uhrmacher gelten ihm wenig. Er würdigt alle menſchlichen Arbeiten, und ebenſo alle Naturerzeugniſſe, je nachdem ſie zu ſeinem Nutzen, ſeiner Sicherheit und zu ſeinem Wohlbefinden beitragen; Eiſen hält er viel höher als Gold, Glas höher als den Diamant."

D. Zur vierten Periode.

26. Religionsunterricht.

„Im fünfzehnten Jahre weiß Emil noch nicht, ob er eine Seele hat, vielleicht erfährt er es im achzehnten noch zu früh.

Ein Kind ſoll in der Religion ſeines Vaters erzogen werden, ſagt man, und beweist ihm, dieſe ſei die einzig wahre, die andern ſeien abſurd. Hängt die Stärke dieſer Beweisführung aber nur vom Lande ab, wo man ſie führt, nur von der Autorität, auf welche Emil nichts geben ſoll, wie dann? In welcher Religion werden wir ihn erziehen? Darauf die einfache Antwort: in keiner; wir wollen ihn nur in den Stand ſetzen die zu wählen, zu welcher ihn der beſte Gebrauch ſeiner Vernunft führen muß.

In Frankreich, wo Rouſſeaus Werk bei ſeinem Erſcheinen eine gewaltige Wirkung hervorbrachte und manche Familie in Gefahr brachte, aus einem Extrem ins andere zu verfallen, hatten dennoch Rouſſeaus Ideen im großen und ganzen wenig praktiſchen Erfolg; Deutſchland aber hegte und kämpfte die neuen Ideen zur Klarheit durch und reinigte ſie von den Einſeitigkeiten und Irrthümern.

August Hermann Francke.

(Geb. 1663, gest. 1727.)

Francke wurde zu Lübeck geboren, wo sein Vater Syndikus beim Domcapitel des dortigen Stiftes war. Im Jahre 1666 wurde dieser von Herzog Ernst dem Frommen als Justizrath nach Gotha berufen, was für den jungen Francke nicht ohne wichtige Folge blieb.[1]) Auf dem damals schon berühmten Gymnasium empfieng er eine vortreffliche Bildung, so dass er als Jüngling von vierzehn Jahren bereits als reif für die Universität erklärt werden konnte. Er bezog

August Hermann Francke.

jedoch erst in seinem 16. Jahre die Hochschule zu Erfurt, gieng aber noch in demselben Jahre nach Kiel. Sein Fach war die Theologie; der scholastische Geist, mit der sie damals gelehrt wurde, brachte ihn in Gefahr, mit dem Studium derselben die Religion zu ver-

[1]) Siehe „Herzog Ernsts Schulmethodus". — Diese Verordnung war von so bedeutender Wirkung, dass man bald sprichwörtlich sagte, Herzog Ernsts Bauern wären gelehrter als alle Edelleute Deutschlands.

lieren. Nur der fromme Sinn, der ihm im elterlichen Hause eingepflanzt worden war, erhielt ihn aufrecht.

Um seinen nach allen Richtungen hin regen Wissenstrieb zu befriedigen, hörte er neben den theologischen Vorlesungen auch Vorträge über Naturwissenschaften und andere weltliche Fächer. In diesen Studien ist der Grund zu seiner späteren realistischen Richtung auf dem Gebiet der Schule zu suchen. Bedeutsam ist auch, dass sich Francke während seiner Candidatenjahre praktisch mit dem Elementarschulwesen befasste. Vom Jahre 1687 bis 1688 leitete er eine Kinderschule, die stark besucht war; hier wurde seine pädagogische Richtung für immer bestimmt. „Bei Errichtung der Schule," sagt er, „ward mir's immer klarer, wie verderbt das gewöhnliche Schulwesen und wie höchst mangelhaft die Kinderzucht sei; und dies bewog mich schon damals zu wünschen, dass ich von Gott gewürdigt werden möchte, zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beizutragen." In dieser Zeit schloss er sich in religiöser Beziehung entschieden an den Probst und Consistorialrath Jakob Spener an, den er auch von Hamburg aus in Dresden besuchte. Franckes epochemachendes Wirken entfaltet sich in Halle a. d. Saale, wohin er 1692 als Professor der griechischen und orientalischen Sprachen und zugleich als Pfarrer der Vorstadt Glaucha berufen wurde, und wo er auch nach einer fünfunddreißigjährigen Wirksamkeit im Jahre 1727 starb.

Die großartigen Anstalten, die er ins Leben rief, und welche unter dem Namen „Francke'sche Stiftungen" noch heute bestehen, nahmen ihren kleinen und dürftigen Anfang im Jahre 1694. Es kamen nämlich an jedem Donnerstage Arme in das Pfarrhaus. Anstatt ihnen nun vor der Thüre Brot zu reichen, nahm Francke sie ins Haus, katechisierte mit den jüngeren, die älteren hörten zu, und mit einem Gebet wurde geschlossen. Auf diesem Wege lernte er das Volk und dessen physisches, geistiges und sittliches Elend kennen. Dies bekümmerte ihn tief, „insbesondere aber, dass so viele Kinder wegen der Armut ihrer Eltern weder zur Schule gehalten wurden, noch sonst einiger guten Erziehung genossen, sondern in der schändlichsten Unwissenheit und in aller Bosheit aufwuchsen."

Diesem Elend wollte er begegnen; er darbte um der Armen willen und sammelte Almosen. Im Jahre 1695 befestigte er eine

Armenbüchse in seiner Stube; auf der standen die Sprüche: „Wenn aber jemand dieser Welt Güter hat und siehet seinen Bruder darben und schließt sein Herz vor ihm zu: wie bleibet die Liebe Gottes bei ihm“ (I. Joh. 3, 17) und: „Ein jeglicher nach seiner Willkür, nicht mit Unwillen oder aus Zwang; denn einen fröhlichen Geber hat Gott lieb.“ (II. Cor. 9, 7.)

Einst fand er in dieser Büchse 7 Gulden, die eine wohlthätige Frau eingelegt hatte; er nahm sie in die Hand und sagte: „Das ist ein ehrlich Capital, damit läßt sich etwas Großes anfangen; ich will eine Armenschule damit gründen.“

Noch an demselben Tage kaufte er für 2 Thaler Bücher und nahm einen Studenten auf, der die Kinder täglich zwei Stunden unterrichten sollte. Obgleich nun von den 27 ausgetheilten Büchern nur 4 zurückgebracht wurden, so ließ sich Francke in seinen menschenfreundlichen Bestrebungen dennoch nicht irre machen; er kaufte neue Bücher; in jeder Woche vertheilte er dreimal Almosen. Bald kamen auch noch Bürgerkinder hinzu; diese brachten wöchentlich einen Groschen Schulgeld, so daß der Lehrer besser gezahlt werden konnte, und schon im nächsten Jahre war die Zahl der Schüler auf 60 gestiegen.

Bald langten die Räume im Pfarrhause nicht mehr aus für die Menge der Schüler. Francke mietete im Nachbarhause eine Stube und theilte die Kinder in zwei Classen: eine für die armen, eine zweite für die Bürgerskinder, jede mit ihrem eigenen Lehrer.

Doch Francke blieb nicht dabei stehen, die armen Kinder zu unterrichten, er wollte sie auch erziehen, und zwar zunächst diejenigen, die vater- und mutterlos waren; er beschloß ein Waisenhaus zu errichten. Das Geschenk eines Freundes im Betrage von 500 Thalern bildete das Grundcapital hiefür. Im November 1695 hatte er bereits 9 Waisen aufgenommen, die er zunächst in Bürgerfamilien unterbrachte; bald kaufte er auch ein Haus für die Armenschule.

Hiezu kam noch in demselben Jahre ein neues Institut. Drei adelige Knaben, die man ihm zur Erziehung übergeben hatte, bildeten den Stamm zu seinem nachmaligen Pädagogium, einer Lehr- und Erziehungsstätte für Söhne höherer Stände. Im 18. Jahrhunderte hatte sich nämlich, besonders unter französischem Einflusse, unter dem deutschen Adel eine eigenartige Bildung entwickelt, welche

von derjenigen, die auf den Gymnasien vermittelt wurde, wesentlich verschieden war. Die classischen Sprachen, besonders das Griechische, wurden wenig geschätzt, dagegen erschienen moderne Disciplinen, wie französische Sprache und Literatur, neuere Geschichte und Geographie, Naturkunde, Staats- und Kriegswissenschaft, ritterliche Übungen u. s. w. dem Adelstande ungleich zuträglicher. Auch wurden für die adelige Jugend größere Freiheiten beansprucht, als für die bürgerliche; mit einem Worte: das Bedürfnis nach gesonderten Lehr- und Erziehungsanstalten für die adelige Jugend war vorhanden, und Francke entsprach demselben in der Gründung des Pädagogiums zu Halle.

Die zahlreichen Geschenke und die bedeutenden Vermächtnisse, welche in der Folge dem menschenfreundlichen Bestreben Franckes zuflossen, ferner die bedeutenden Erträgnisse aus buchhändlerischen Unternehmungen und dem Verkauf medicinischer Geheimmittel, endlich auch die beträchtliche Einnahme an Schul- und Erziehungsgeldern bewirkten den an sich raschen materiellen Aufschwung der vereinigten jungen Anstalten.

Schon im Jahre 1698 wurde der Bau eines neuen Waisenhauses begonnen, in welchem die bisher in Bürgerfamilien untergebrachten Waisen ein gemeinsames Asyl fanden.

Die Armenschule wurde in eine „deutsche Bürgerschule“ verwandelt, in der die Knaben und Mädchen gesonderten Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie in der Naturkunde, in der Geschichte und Geographie erhielten. Bereits im Jahre 1697 hatte Francke neben der „deutschen“ eine „lateinische Schule“ eröffnet, in welcher auch realistische Fächer gelehrt wurden. (Real-Gymnasium.)

Das Pädagogium, dessen Schüler ursprünglich, ebenso wie die Waisenkinder, in Bürgerfamilien zerstreut lebten, erhielt im Jahre 1713 ein eigenes zweckentsprechendes Gebäude mit einem botanischen Garten, mit naturwissenschaftlichen Sammlungen und mit einer Werkstatt zum Glasschleifen.

Da Francke an dem pädagogischen Grundsatze fest hielt, dass die Eigenthümlichkeit eines jeden Charakters in der Erziehung berücksichtigt werden müsse, so durften die Schüler einer Classe nicht allen Lectionen derselben Stufe bei-

wohnen, sondern sie wurden nach ihren Kenntnissen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen verschiedenen Classen zugetheilt. Im Jahre 1727 wurde das Pädagoginm bereits von 82 Zöglingen besucht. [1])

Ein besonderes Verdienst erwarb sich Francke um die Einführung pädagogischer Seminarien. Anfänglich wählte er aus den Studierenden der Theologie die Lehrer für seine Anstalten. Damit diese jedoch die entsprechende berufliche Bildung erhielten, formierte er 1707 eine Art Lehrerseminar, in welchem den Studierenden unentgeltlich Unterweisung in der Pädagogik und Anleitung zu praktischen Übungen geboten wurde. Die Seminaristen genossen freien Tisch, mussten sich aber verpflichten, nach Beendigung des zweijährigen Bildungscursus mindestens drei Jahre in den Franckeschen Anstalten als Lehrer zu wirken.

Francke erscheint somit nicht nur als der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens, sondern auch als der Gründer des pädagogischen Seminar-Bildungswesens, ebenso hat er den ersten Anstoß zur Errichtung von Realschulen gegeben.

Das hervorragendste pädagogische Werk Franckes ist: „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind."

Die wahre Gottseligkeit wird der zarten Jugend am besten eingeflößt durch das gottselige Exempel der Praeceptoris selbsten, wie auch der Eltern, Großeltern und anderer, die an Eltern Statt sind, wie nicht minder durch das Exempel aller derer, mit welchen sie umgehen. Zu diesem Stück ist aber vonnöthen:

1. Daß nicht etwa die Eltern oder andere Verwandte meinen, es sei schon genug, wenn sie ihren Kindern einen Praeceptoren halten, und im übrigen selbst den Kindern mit bösen Exempeln vorgehen, oder die Kinder mit ihrer unordentlichen Liebe wieder verzärteln, wann sie der Praeceptor durch gute Zucht gebessert hat; sondern es müssen ihnen auch die Eltern in Worten und Werken mit guten und erbaulichen Exempeln vorgehen.

---

[1]) Zu diesen Zöglingen gehörte unter andern auch Graf Nikolaus von Zinzendorf, welcher in der Folge eine neue religiöse Gemeinde: die „Herrnhuter Brüdergemeinde" stiftete (1727). Zinzendorf, zu Dresden geboren, war schon als Kind der Spener'schen Richtung zugeführt worden und fand im Franckeschen Pädagogium, dem er von 1710—1716 angehörte, reichliche Nahrung für seine schwärmerische Frömmigkeit.

2. Müſſen die Eltern für ihre Perſon nicht allein mit gutem Exempel vorgehen, ſondern auch dahin trachten, daſs die Kinder nicht mit dem Geſinde oder mit andern Leuten, ſo dieſelben nicht fromm und gottesfürchtig ſind, ohne Noth umgehen, und daſs ſie von ihnen nicht durch unnütze Reden oder ſonſt unchriſtliches Verhalten geärgert werden. Wie manche Kinder werden dadurch verdorben!

3. Muſs abſonderlich der Informator wohl auf ſeiner Hut ſein, daſs die Untergebenen nicht etwa Böſes an ihm merken. Denn die Kinder machen alles nach, es ſei Gutes oder Böſes, daher das Ärgernis bei ihnen am gefährlichſten iſt. Die Kinder, welche ihren Praeceptoren oder Vater trunken, zornig, unkeuſch ꝛc. ſehen, fluchen, ſchwören ꝛc. hören, und insgemein der Welt Eitelkeit und hoffärtigem Leben aus deren Exempel erlernen, werden darnach nicht ſo leicht zu einem gründlichen Haſs gegen dieſe Laſter gebracht.

4. Sind die Vorgeſetzten gut, ſo können ſie, wie Paulus Phil. 4, 9, auf ihre Exempel verweiſen und die Kinder vom Böſen abziehen.

Man muſs der Jugend inſonderheit Chriſtum aus der heil. Schrift zeigen, wie derſelbe ſei das vollkommene Exempel und Muſter, darnach wir unſer ganzes Leben einzurichten haben, und es muſs in ihnen das Verlangen erwecket werden, das vollkommene Bild des Herrn Jeſu, wie derſelbe ihnen von Gott gemacht iſt zur Weisheit, zur Gerechtigkeit, zur Heiligung und zur Erlöſung, beſtändig in ihrem Gedächtnis und Herzen zu tragen. Darauf iſt denn vornehmlich alle Ermahnung zu gründen, um ihnen inſonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorſams und des Fleißes einzupflanzen.

Bei dieſem allen iſt es höchſt vonnöthen, daſs man es ſuche den Kindern mit Luſt und Liebe beizubringen, damit ſie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottſeligen Lebens annehmen. Doch hat man ſich andererſeits zu hüten, daſs die Kinder das Chriſtenthum nicht etwa für ein Spiel achten; denn es ſtreitet ja wohl nicht, daſs man etwas ernſtlich und doch auch mit Luſt und Liebe ausrichte. Auch überhäufe man ſie nicht gar zu ſehr. Der Lehrer muſs ſein wie ein verſtändiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern ſtreut und den unterſten durch den oberſten erſticket, ſondern den, welchen er einmal geſtreuet hat, aufgehen und Frucht bringen läſſet. —

Dies ſind in der Hauptſache die Grundlinien der Erziehung und des Unterrichts in den Schulen Franckes. Eifriges Leſen der Bibel, fleißige Übung des kirchlichen Geſanges, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule vorgenommen wird, regelmäßiger Beſuch des Gottesdienſtes und Katechiſationen darüber: das haben alle dieſe Schulen gemein. In den Volksſchulen wird daneben betrieben: Leſen, Schreiben, Rechnen, Geſang. Der allgemeine Geſichtspunkt aber, der bei allem Unterrichte feſtgehalten wurde, war, der Jugend zu zeigen, daſs alle Gelehrſamkeit und alles Wiſſen eitel ſei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott zum Grunde habe.

„Denn ein Quentchen lebendigen Glaubens," sagt Francke, „ist höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse."

Aus den 63 Sätzen von Franckes „Instruction für die Präceptoren" mögen folgende eine Stelle finden:

1. Jeder Präceptor soll Gott bitten, dass er ihm einen Vatersinn gegen die ihm anvertraute Jugend gebe.

2. Er muss zusehen, dass er mit der Hilfe Gottes ein Herr über sich und seine Leidenschaften werde.

3. Wenn die Kinder unruhig sind, so muss der Lehrer nicht laut rufen oder schreien, auch nicht im Zorn sie gar schlagen, sondern er muss nur selbst stille sein.

4. Ehe bei einem bösen Kinde die Stufen der Ermahnungen gebraucht werden, und zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorhergegangen, ist es nicht zu schlagen.

5. Um geringer Dinge willen, darunter sonderlich bei kleinen Kindern die Fehler des Alters zu rechnen, da eines sich etwa umsieht, lacht, flatterhaft ist, soll man nicht bald ein Kind schlagen.

6. Der christliche Lehrer hat sich wohl zu hüten, dass er durch seine eigene Schuld den Kindern keine Strafe zuziehe, was z. B. geschieht, wenn er zu Anfang der Schule zur rechten Zeit nicht da ist.

7. Auch ist wohl zu merken, dass ein Unterschied zu halten ist zwischen Leichtsinn und Bosheit.

8. Ein Lehrer soll sich bemühen, die Gemüther der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüther nicht wie harte, freche Kinder behandle.

9. Mit christlicher Frömmigkeit ist mehr auszurichten als mit großer Strafe.

Durch diese Instructionen wurde die Einheit in dem pädagogischen Vorgehen an den Franckeschen Schulen wesentlich gefördert. Hiezu trugen ferner die einer jeden Specialschule des vielgliederigen Organismus zugetheilten Inspectoren bei, welche selbst keinen Unterricht ertheilten, sondern lediglich die Aufgabe hatten, durch tägliche Inspection in allen Unterrichtsstunden, durch Zurechtweisen, ja förmliches Unterrichten der jungen Lehrer und durch häufige Conferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instructionen zu bewirken. Um den Wetteifer der Zöglinge zu erhalten, wurden häufig Prüfungen angestellt, bei welchen wohl kleine Gaben an Weißbrot, Obst und Büchern vertheilt wurden. Bei diesen Prüfungen war Francke meist selbst zugegen und entließ in der Regel die Schüler mit einem herzlichen Worte. Auf diese Weise, sowie auch durch die gemeinschaftlichen gottesdienstlichen Übungen, blieb er mit allen Zöglingen in lebendigem Verkehr, wie überhaupt in seiner Hand alle Fäden des kunstvoll zusammengesetzten Ganzen zusammenliefen.

„Auf Planmäßigkeit, Ordnung und Methode in Unterricht und Disciplin legte er hohen Wert; das Studium und die Berückſichtigung der Individualitäten galt ihm als eine Hauptſache; mit der Lehrthätigkeit ſetzte er das Erziehungsgeſchäft in engſte Verbindung. Er ſorgte für zweckmäßige und geſunde Lehr- und Wohnräume, für gute Schulapparate, Unterrichtsmittel und Bücher, ſetzte die entwickelnde Geſprächsform an die Stelle des Kathedervortrages und ſuchte in der Zucht die Liebe mit dem Ernſte zu verbinden.“ — (Dittes.)

Was die nichtpädagogiſchen Zweige der „Franckeſchen Stiftungen“ betrifft, ſo möge hier nur erwähnt werden, daſs zu denſelben eine Apotheke, eine Buchhandlung und Druckerei und ein Witwenhaus gehören.

Die Seelenzahl der gegenwärtig in den „Franckeſchen Stiftungen“ verſammelten Jugend beläuft ſich auf 3700.

Der Pietismus.

Gegen das Ende des 17. Jahrhunderts trat die religiöſe Oppoſition gegen den ſtarren Kirchenglauben (Orthodoxismus) als Pietismus auf; der Begründer desſelben iſt Philipp Jakob Spener (geb. 1635). Seine religiöſe Richtung ſpricht ſich in Folgendem aus:

„Vor allem muſs man den Grundſatz feſthalten, daſs das Chriſtenthum ſich nicht im Wiſſen, ſondern in der Ausübung zeigt, und daſs daher die Chriſten fleißig angeleitet werden müſſen zu Werken uneigennütziger Liebe, zur Bezähmung ihres Unwillens über erlittene Beleidigungen, zur Enthaltung von aller Rache, zu einer wohlwollenden Geſinnung, welche auch dem Feinde Gutes thut, zur Liebe und Duldung auf theologiſchem Gebiete.“

Auf das Schulweſen wirkte Spener durch Neubelebung des katechetiſchen Unterrichts, wozu er ſeine Katechismusvorträge: „Einfältige Erklärung der chriſtlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers“ und „Katechetiſche Tabellen“ veröffentlichte. Praktiſcherſeits verlangte er, daſs in den Schulen tugendhafte Menſchen, nicht bloß Gelehrte, gebildet würden.

Von einem ähnlichen Bestreben war Francke und der bereits genannte Schüler Franckes, der Stifter der Herrnhuter-Gemeinden, Nikolaus Graf von Zinzendorf, beseelt.

Verwandte Bestrebungen finden wir ferner bei den würtembergischen Pädagogen Bengel und Flattich.

In Frankreich fand die pietistische Richtung im Sinne der katholischen Lehre in Fenelon (1651—1715), dem Prinzenerzieher und dem Verfasser der berühmt gewordenen Bücher „Fürstenspiegel" und „Telemach" einen glänzenden Vertreter. In seiner Anleitung zur Mädchenerziehung geht er von der Ansicht aus, dass eine schlechte Erziehung der Frauen, den Trägerinnen der religiösen Idee, mehr Unheil erzeugt als die der Männer. Daher verlangt er, dass die Erziehung des weiblichen Geschlechts besonders gefördert und von der Religion des Herzens ausgehe. —

Als das „pädagogische Haupt" des Pietismus ist August Hermann Francke anzusehen. Von ihm und seinen Schulanstalten gieng ein erfrischtes Leben durch die Pädagogik der deutschen Schule. Aller Orten wurden Armenschulen und Waisenhäuser gegründet, und in Berlin rief der aus der Franckeschen Schule zu Halle hervorgegangene Johann Julius Hecker die erste deutsche Realschule ins Leben. Man erkannte die Bedürfnisse des praktischen Lebens und richtete Schulen ein, die es nicht mit Sprachen, sondern mit Sachen zu thun hatten. Im Verein mit Semler (ebenfalls einem Schüler Franckes) richtete Hecker seine Realschule derart ein, dass sie zugleich dem Zwecke der Lehrerbildung diente; er machte somit den Anfang mit der Errichtung der nachmaligen Lehrer-Seminarien.

„Die Erziehung des Pietismus war epochemachend in der Zeit ihres Auftretens und ein entschiedener Fortschritt in der Erziehungsidee. Die Schule war durch den Pietismus wieder für das Leben gewonnen. Es waren die verschiedenen Schulen als ein organisches Ganzes erfasst, als dessen Basis die Volksschule hingestellt ward.

Bald jedoch begannen die Schulen des Pietismus an demselben Widerspruch zu leiden und in dasselbe Extrem zu fallen, wie seine religiöse Anschauung. Wie der Pietismus in der Kirche den Menschen nach und nach völlig dem wirklichen Leben entfremdete und ihm alle unschuldigen Freuden verkümmerte, so dass es an manchen

Orten, z. B. in Leipzig, für ein Zeichen der Orthodoxie galt, wenn man wacker zu Tanze und in die Komödie gieng: ſo wurde er auch in der Schule eine kirchlich polizeiliche, durch Angſt und Furcht herrſchende Zuchtanſtalt. An die Stelle des Geiſtes trat in der pietiſtiſchen Schule die Form. Die äußere geiſtige Geberde wurde das Weſentliche. Man führte harte Sittenpolizei ein; Lüge und Heuchelei, liebloſes Richten und Phariſäerthum ſtellten ſich als Erziehungsreſultate ein, und indes auf einer Seite bei einzelnen Individuen alle Friſche und individuelle Lebenskraft unterdrückt wurde, ſo daſs ſie in ihrem ganzen Leben nicht thatkräftig und muthvoll aufzuathmen vermochten, brach auf der andern Seite in ſtarken Naturen das lang verhaltene und zurückgehaltene Feuer des Selbſt ſpäter in Leben und Kraft verzehrenden Flammen auf." (Schmidt. Geſch. d. Erz. 259.)

Aus Fenelons „Abhandlung über die Erziehung der Töchter."

Wichtigkeit der Frauenbildung.

„Die Welt iſt kein Traumbild, ſie iſt eine Geſammtheit von Familien. Und wer könnte dieſe mit größerer Liebe und Sorgfalt zur Geſittung führen als die Frauen, zumal, wenn deren Naturanlagen durch eine ſorgfältige Erziehung zur Aufmerkſamkeit auf das Kleine, zur Erwerbſamkeit, zur ſanften einnehmenden Beredſamkeit ausgebildet wären? Wo iſt aber für die Männer einige Hoffnung wahren Lebensgenuſſes, wenn ihre innigſte Verbindung auf Erden, die der Ehe, ihnen verbittert iſt? — Was ſoll aus den Kindern, der Pflanzſchule künftiger Geſchlechter werden, wenn ſchon ihre Mütter ſie von früheſter Jugend an verderben? Daher ſind denn die Beſchäftigungen der Frauen nicht minder wichtig als die der Männer."

Bildung und Verbildung.

„Gebildete Perſonen, die ſich mit ernſthaften Dingen beſchäftigen, haben in der Regel wenig Neugierde. Das, was ſie wiſſen, macht gewöhnlich, daſs ſie viele Dinge gering achten, die ſie nicht wiſſen. — Sie ſehen die Nutzloſigkeit und Lächerlichkeit vieler Dinge ein, welche nur leere Köpfe für wiſſenswürdig halten. Daher ſchreitet auch die Phantaſie ungebildeter und unthätiger Mädchen unaufhörlich in der Irre umher. Da ſie keinen ſoliden Gegenſtand hat, ſo wendet ſich ihre Neugierde mit aller Lebhaftigkeit auf eitle, ja gefährliche Dinge. Diejenigen, welche Geiſt haben, prunken damit, und ſie greifen nach allen Büchern, aus welchen ſie Nahrung für ihre Eitelkeit ſchöpfen können. Sie leſen mit Leidenſchaft Romane, Komödien und Erzählungen abenteuerlicher Begebenheiten, wobei

die sinnliche Liebe eine Hauptrolle spielt. Ihr an den Wortschwall der Romanhelden gewöhnter Geist verfällt sodann in lauter Träumereien."

Kinderfragen.

„Die Neugierde der Kinder ist ein Naturtrieb, der dem Unterrichte gleichsam den Weg bahnt. Versäumt nicht, sie zu benutzen. Wenn sie z. B. auf einem Spaziergange eine Mühle sehen, und wissen wollen, wozu sie sei, so muss man ihnen zeigen, wie das den Menschen nährende Getreide verarbeitet wird. Ihre Fragen sollen uns nie belästigen, denn es sind Zugänge, welche die Natur dem Unterrichte öffnet."

Berufsbildung.

„Bei der Erziehung eines jungen Mädchens sind ihr Stand, der Ort, wo sie ihr Leben zubringen soll und ihr muthmaßlicher Beruf zu berücksichtigen. Verhütet es sorgfältig, dass sie Hoffnungen über ihren Stand und ihr Vermögen fassen. Jedem kommen seine übertriebenen Hoffnungen theuer zu stehen. Das, was uns hätte glücklich machen können, wird uns zum Ekel, sobald wir etwas Höheres erwarten."

Einfachheit des Gefühles.

„Leicht findet derjenige Freuden, den scharfe Genüsse noch nicht verdorben haben und dem noch keine glühende Leidenschaften im jungen Herzen brennen. Gesundheit und Unschuld sind die wahren Quellen aller Freude; diejenigen aber, die das Unglück gehabt haben, sich an verkünstelte Genüsse zu gewöhnen, verlieren den Geschmack an gemäßigten und reinen Freuden und jagen immer mit unruhiger Seele nach Vergnügungen.

Es ist mit dem Vergnügen wie mit den Speisen. Man kann sich so an stark gewürzte Kost gewöhnen, dass man den Geschmack an gewöhnlichen und einfachen Speisen ganz verliert. Fliehen wir also jene großen Seelenerschütterungen, die nur Ekel und Langweile zurücklassen. Sie sind hauptsächlich für Kinder zu fürchten, die ihren Gefühlen noch wenig widerstehen können. Erhalten wir ihren Geschmack an einfachen Dingen; so wenig gewürzt ihre Speisen sein sollen, so wenig sollen es auch ihre Freuden sein. Jene Mäßigkeit, welche die Gesundheit des Leibes und der Seele ausmacht, gewährt uns immer eine sanfte und milde Freude, welche keiner künstlichen Zurüstung neuer Schauspiele, noch großer Ausgaben bedarf, um zu befriedigen. Ein kleines Spiel, das man erfindet, ein gutes Buch, eine angenehme Beschäftigung, ein unschuldiges Gespräch, womit wir uns nach gethaner Arbeit erholen, verschaffen uns reinere Freuden, als das kunstreichste Concert."

Scherz über religiöse Dinge.

„Erlaubt euch niemals vor den Kindern Scherze über religiöse Gegenstände. Man lacht über die Frömmigkeit irgend eines Einfältigen, man spottet

darüber, daſs er ſeinen Beichtvater zu Rathe zieht, oder die ihm auferlegten Bußen. Alles das haltet ihr für unſchuldig, aber ihr betrügt euch, denn in dieſer Hinſicht bleibt nichts ohne Folgen. Nie darf Gottes oder deſſen, was zum Gottesdienſte gehört, ohne gebührende Ehrfurcht und ohne Ernſt erwähnt werden. Nichts, was der Anſtand erfordert, dünke euch unerheblich; am allerwenigſten in dieſem Stücke. Oft ſind die Leute, welche es mit den Forderungen der Schicklichkeit in der Welt ſehr genau nehmen, die roheſten in dem, was in Betreff der Religion ſchicklich iſt."

Baſedow.[1])

Johann Bernhard Baſedow, geb. 11. Sptbr. 1723 in Hamburg, † 25. Juli 1790 in Magdeburg, berühmt als freiſinniger Schriftſteller auf dem Gebiete der Theologie und als unermüdlicher Arbeiter an der Verbeſſerung des deutſchen Erziehungs- und Unterrichtsweſens; ein Mann, der durch ſein unerſchrockenes und oft rückſichtsloſes Auftreten ſich viele Feinde, durch ſeine großen Erfolge ſich viele Neider machte, der in den letzten Jahren ſeines Lebens und unmittelbar nach ſeinem Tode, wegen ſeiner Zerwürfniſſe mit frühern Mitarbeitern, auch wegen des Fehlſchlagens der übertriebenen Erwartungen, die man von ſeiner Erziehungsanſtalt, dem Philanthropin in Deſſau, gehegt hatte, von vielen hart und ungerecht beurtheilt worden iſt, deſſen wahres Verdienſt aber, als einer der kühnſten Vorkämpfer im Kampfe für Menſchenrechte und Menſchenwürde, für Wahrheitstreue und Geiſtesfreiheit, ſowohl durch die Stimme der Beſten ſeiner Zeit als durch das unparteiiſche Urtheil der Nachwelt bekräftigt worden iſt.

Von ſeinen Vorfahren iſt nur wenig bekannt, und auch das wenige iſt nicht ſehr zuverläſſig. Sein Vater war ein armer Bürger in Hamburg, ſein Großvater ein Oſtindienfahrer, von dem man ſagte, daſs er dreimal reich und dreimal arm geworden. Sein Urgroßvater ſoll Baron geweſen ſein und großer Verluſte wegen ſein Gut Baſedow verkauft haben. Baſedows eigene Erziehung war eine ſehr unvollkommene. Die Heftigkeit und Strenge ſeines Vaters und die faſt krankhafte Schwermuth ſeiner Mutter übten ſchon in den erſten Jahren ſeiner Kindheit einen ſchädlichen Einfluſs auf das Gemüth des Knaben. Sein Vater verſchaffte ſich einen kümmerlichen Unter-

[1]) Vergl. „Allgemeine deutſche Biographie." Max Müller. Essays IV. Leipzig, 1876.

halt als Perückenhändler in Hamburg. Im väterlichen Hause mangelte es dem Herzen des Knaben an liebender Theilnahme, und auf der Schule fand weder sein ungestümes Wesen die nöthige Leitung, noch sein erregsamer Geist die befriedigende Beschäftigung, so dass Basedow, als er zum Jüngling heranwuchs, sich durch einen Fluchtversuch dem Drucke seiner Lage zu entziehen suchte. Fast ein Jahr blieb er unbekannt im Dienste eines Landphysikus, und noch in seinem Alter pflegte er zu sagen, dass er damals zuerst gelernt habe, was Menschenliebe sei. Auf Zureden des Vaters kehrte er jedoch nach Hamburg

Basedow.

zurück, um auf dem dortigen Johanneum seine Schulstudien fortzusetzen. Er blieb auf dem Johanneum bis zum 18. Jahre, und sobald als in den oberen Classen der Unterricht seinem Geiste die nöthige Spannung und Beschäftigung gab, fieng er an sich durch Fleiß und Kenntnisse auszuzeichnen.

Als Gymnasiast machte Basedow zahlreiche Gedichte und erwarb sich sogar einen Theil seines Unterhalts durch Verfassung von Gelegenheitsgedichten, sowie durch Privatstunden. Er rühmt sich, dass

er seit seinem 16. Jahre seinem Vater nichts gekostet habe, aber freilich litt dadurch auch die Regelmäßigkeit seines Privatfleißes und die Sicherheit der Grundlage seines ganzen Wissens. Er selbst war sich dessen vollkommen bewusst, und schrieb manche seiner Schwächen dem Mangel der Schulzucht und seiner häuslichen Erziehung zu. Aber auch sein Entschluss, sein ganzes Leben der Verbesserung der häuslichen Erziehung und des öffentlichen Schulunterrichts zu widmen, entsprang aus demselben Grunde, und machte ihn schließlich zu dem, was er geworden ist.

Nach langer Ungewissheit entschloss sich Basedow auf Zureden seines Vaters im Jahre 1744 nach Leipzig zu gehen, um Theologie zu studieren. Er blieb dort zwei Jahre, besuchte aber nur wenig Vorlesungen, sondern setzte seine Studien hauptsächlich durch Privatlectüre fort.

Nachdem Basedow Leipzig verlassen, lebte er wenige Jahre in Hamburg als Candidat, musste aber schließlich 1749 die Stelle eines Privaterziehers bei dem siebenjährigen Sohn des Geheimraths von Quaalen in Holstein übernehmen. Hier, wo er bis 1753 blieb, machte er die ersten praktischen Versuche zur Verbesserung des Unterrichts, namentlich des Sprachunterrichts. Er versuchte nämlich durch stete Übung im Umgang und in Gesprächen zu lehren und erreichte dadurch bei seinem Zögling sehr befriedigende Erfolge. Seine neue Methode des Unterrichts erregte bald weitere Aufmerksamkeit und auf Grund einer hierauf weiter Bezug nehmenden Dissertation ertheilte ihm die Universität von Kiel im Jahre 1752 die Magisterwürde. Noch in demselben Jahre erschien von ihm in Hamburg „Nachricht, in wie fern besagte Methode wirklich ausgeübt sei und was sie bewirkt."

Schon im nächsten Jahre wurde Basedow als Professor der Moral und schönen Wissenschaften nach der Ritterakademie in Soroe berufen. Seine Thätigkeit als Lehrer daselbst, die sich auf 8 Stunden des Tages belief, war erfolgreich. Seine Schüler, bei denen er vor allem Wahrheitsliebe und ein unabhängiges Urtheil über alle Dinge zu fördern suchte, waren ihm persönlich zugethan. Der Oberhofmeister der Ritterakademie, Graf von Danneskiold, war aber mit der Richtung von Basedows Unterricht nicht zufrieden und setzte es im Jahre 1761 durch, dass Basedows von der Ritterakademie entfernt und als Professor nach Altona versetzt wurde.

Zu dieser Zeit war Basedow schon ein Mann von Bedeutung geworden. Er stand in literarischem Verkehr mit Männern wie Gellert, Klopstock, Schlegel. Der einsichtsvolle und aufgeklärte dänische Staatsminister, Graf von Bernstorff, war ihm günstig, ja selbst der Bischof Harbon von Seeland, obgleich ein Mann von strenger Orthodoxie, schützte ihn gegen gehässige Anklagen und Verfolgungen. Seine neue Stellung in Altona war in mancher Beziehungen vortheilhafter als seine Professur in Soroe. Basedow hatte mehr Muße für seine eigenen Arbeiten, und während der zehn Jahre, die er in Altona als Professor verbrachte, 1761 bis 1771, sammelte er die meisten Materialien für sein späteres literarisches Wirken.

Sein Unwille gegen die herrschende Theologie wurde immer stärker, und trotz der Gefahren, die damals jedem drohten, der es wagte, dem hergebrachten Formelwesen der landesherrlichen Pastoren-Theologie entgegen zu treten, trat Basedow mit seinen Bedenken gegen dieselbe kühn vor die Schranken der Öffentlichkeit; die Folge davon war, dass er bald von allen Seiten als Ketzer verschrien wurde. Die Pastoren, namentlich der Hauptpastor Göze, berühmt durch Lessings zermalmende Kritik, fielen über Basedow her. Wie gewöhnlich griff man nicht nur seine Lehre an, sondern suchte ihn auch moralisch zu verdächtigen. Man drängte die Obrigkeit, gegen ihn einzuschreiten, man reizte sogar das niedere Volk gegen ihn auf. Der Magistrat von Hamburg ließ sich bewegen, ein Verbot gegen alle sogenannten paradoxen Streitschriften zu erlassen, was hauptsächlich gegen Basedow gerichtet war; ja schließlich wurden seine Schriften confisciert und ihm verboten, irgend etwas in Hamburg drucken zu lassen. Auch in der freien Stadt Lübeck war es bei 50 Thlr. Strafe verboten, Basedows Schriften einzuführen und zu verkaufen. Die Pastoren in Altona und der Umgegend giengen so weit, nicht nur Basedow, sondern sogar seine Familie vom Abendmahl auszuschließen. Dies traf Basedow besonders hart, da seine Frau, die Tochter eines Predigers, und noch mehr deren Mutter, die in der Familie lebte und von ihm innig verehrt wurde, diese Maßregel nicht als den Ausbruch theologischen Hasses, sondern als eine Strafe des Himmels betrachtete.

Basedow, obgleich von außen so hart bedrängt und auch in seinem Familienleben oft bekümmert, war nicht zu entmuthigen. Von

seinen Freunden gemieden, selbst mit dem Verluste seines Amtes und seines Einkommens bedroht, vertheidigte er sich nach allen Seiten hin durch Wort und Schrift. Als man es ihm unmöglich gemacht, seine Schriften in Altona zu drucken, musste er sie heimlich und mit großen Unkosten an anderen Orten zum Druck befördern. Manche dieser Schriften, die so schnell auf einander folgten, ermangelten der sorgfältigen Prüfung, enthielten viele Wiederholungen und waren hauptsächlich für den Augenblick berechnet.

Nachdem Basedow diese theologischen Streitigkeiten durchgekämpft, schloss er ab, und kehrte mit ungeschwächtem Muthe zur Hauptaufgabe seines Lebens, der Verbesserung des Jugendunterrichtes zurück. In den höchsten Ständen, unter Fürsten und Staatsmännern, herrschten damals freisinnigere Ansichten als im Volke selbst, und so erklärt es sich, dass die dänische Regierung den hart angefeindeten Basedow allerdings aus dem Staatsdienste entfernen musste, ihm aber seinen frühern Gehalt von 800 Thlrn. als lebenslängliche Pension überließ. Basedow versuchte nun die öffentliche Meinung zu einer gründlichen Reform des Unterrichtswesens zu gewinnen. Schon zu Ostern 1766 erschien seine „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt, mit einem Plane eines Elementarbuchs der menschlichen Erkenntnis", und bald nachher in abgekürzter Fassung „Das Nöthigste aus der Vorstellung an Menschenfreunde". Für Basedow galt es hiebei, nicht sowohl neue Theorien über Erziehung und Unterricht zu entwickeln, als vielmehr eine wirkliche Reform des ganzen Unterrichtswesens ohne weiteres thatsächlich ins Werk zu setzen. Getragen von der Überzeugung, dass er selbst hiebei nicht für sich, sondern rein zum Wohle der Menschheit arbeite, wandte er sich ohne Rückhalt an alle Menschenfreunde und verlangte von ihnen die Mittel, um seine Pläne ausführen zu können. Leute, die ihn nicht verstanden, legten ihm dies als eine unverschämte Bettelei aus, während er selbst sprach und handelte, als ob er ein gutes Recht auf Unterstützung habe, und als ob nicht er der Welt, sondern die Welt ihm für die Verwendung der ihm gebotenen Geldmittel Dank schuldig sei. Um Bücher für den Unterricht zu schaffen, um namentlich sein Elementarwerk alles mensch-

lichen Wissens herausgeben zu können, forderte er anfangs 2000 bis 2500 Thlr. Als diese Summe allein durch die zum Elementarwerk nöthigen Kupferstiche absorbiert war, verlangte er 5000 Thlr. mehr. Das Merkwürdige war, dass er alles erhielt, was er verlangte und noch mehr. In den „Vierteljährigen Unterhandlungen mit Menschenfreunden" legte er seit 1768 regelmäßig Bericht über die ihm zufließenden Unterstützungen ab. Unter seinen Gönnern finden sich die Namen der Kaiserin von Russland, des Königs von Dänemark, der Fürsten von Dessau, des Fürsten Adam Czartoriski, des Cantons Basel, sogar mehrerer katholischen Äbte und vieler Edelleute. Die zusammengeschaffte Summe belief sich im Mai 1771 auf 15.000 Thlr. Ein von ihm zu damaliger Zeit herausgegebenes Buch „Die ganze natürliche Weisheit im Privatstande der gesitteten Bürger" sollte eine Idee geben von dem, was er in der Erziehung zu erreichen hoffte, und trug viel dazu bei, das Interesse und Zutrauen des Publicums für sein Unternehmen zu befestigen. Männer wie Mendelssohn, Kant, Lavater und Iselin in der Schweiz befürworteten seine Pläne. Er selbst arbeitete seit 1769 mit eisernem Fleiße an seinem Elementarbuch, zuerst allein, dann seit 1770 mit Wolke. Ostern 1770 erschien der erste Band des „Methodenbuchs für Väter und Mütter der Familien und Völker", bald darauf der zweite und noch in demselben Jahre die drei ersten Bände des „Elementarbuchs" mit 53 Kupfertafeln. Alle diese Bücher erregten großes Aufsehen und erlebten mehrere Auflagen, wurden auch in das Lateinische und Französische übersetzt. Im Jahre 1771 folgte das „Kleinere Buch für Eltern und Lehrer", das „Kleine Buch für Kinder", sowie sein Werk über Erziehung künftiger Regenten.

Von vielen Seiten erhielt er nicht nur lobende Anerkennung, sondern auch fortlaufende Unterstützung an Geld. Beides erregte den Neid seiner Zeitgenossen, denen es leichter war, die Schwächen Basedows zu entdecken, als seinem Feuereifer für die gute Sache verdiente Anerkennung zu zollen. Man gieng so weit, seinen Trieb, seine Geschicklichkeit, seinen Enthusiasmus als bloße affaire de finance hinzustellen. Basedow antwortete seinen Gegnern mit schonungsloser Bitterkeit. Um jeden Verdacht der Gewinnsucht von sich abzuweisen, erbot er sich, jedem, der mit seinem Werke unzufrieden sei, seine Prä-

numeration zurückzuzahlen. Ein Mann, ein Schweizer, verlangte sein Geld zurück und erhielt es. —

Basedows Arbeit an dem Elementarbuch wurde damals durch seine Übersiedelung von Altona nach Dessau zeitweilig unterbrochen. Der hochgebildete und edelmüthige Fürst von Dessau, Leopold Friedrich Franz, der die Erziehung der Jugend und die Bildung des Volkes als die erste Pflicht eines Regenten anerkannte, berief Basedow mit einem Gehalte von 1100 Thalern nach Dessau, um ihm bei seinen Plänen zur Gründung oder Verbesserung der Landesschulen und Seminare mit Rath und That beizustehen. Mit Erlaubnis des Königs von Dänemark und mit Beibehaltung seiner dänischen Pension gieng Basedow 1771 nach Dessau, wo er bis zu seinem Lebensende blieb, und wo seine Familie und Nachkommen nun schon in fünf Generationen ihre neue Heimat gefunden haben. Der Fürst legte ihm keine amtlichen Pflichten auf, sondern gewährte ihm vollkommene Muße zur Vollendung seines Werkes. Unter diesen Verhältnissen faßte Basedow den Entschluss, das ganze Material, das er im Methodenbuch und in den drei Theilen des Elementarbuches behandelt hatte, von neuem vollständiger und gründlicher zu bearbeiten. Dieses neue Werk erschien Ostern 1774 unter dem Titel „Elementarwerk“ in vier Theilen mit 100 Kupfertafeln, wurde wiederum ins Französische und Lateinische übersetzt und mit großem Beifall aufgenommen. Basedows Zweck war, ein Buch mit den nöthigen Abbildungen zu geben:

a) für den elementarischen Unterricht in Sach- und Worterkenntnis;
b) für eine unvergleichbare und durch die Erfahrung bestätigte Methode, die Kinder ohne Verdruss und Zeitverlust lesen zu lehren;
c) für Naturkenntnis:
d) für Sittenlehre, Seelenerkenntnis und Vernunftlehre;
e) für einen sowohl gründlichen als ins Herz dringenden Unterricht in der natürlichen Religion und für eine solche unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, dass sie schlechterdings nicht anzeigt, von welcher Religion der Verfasser selbst sei;
f) für Kenntnis der bürgerlichen Gesellschaft, des Commerzwesens 2c.

Mit der Herausgabe dieses Werkes und mit den im Jahre 1773 erschienenen Hilfsbüchern „Der Arithmetik“ und den „Bewiesenen Grundsätzen der reinen Mathematik“ waren Basedows

pädagogische Arbeiten zunächst abgeschlossen. Er hatte geliefert, was er versprochen hatte, aber die übergroße Arbeit, die erdrückende Correspondenz und die vielfachen geschäftlichen Verdrießlichkeiten hatten auch seine von Natur starke Gesundheit tief erschüttert. Nichtsdestoweniger gönnte sich Basedow keine Ruhe, sondern kehrte unmittelbar zu seinen theologischen Studien zurück. Unter dem Einfluss gemüthlicher Überreiztheit, auch fortwährend mit dem Gedanken an sein eigenes Lebensende beschäftigt, schrieb er damals sein „Vermächtnis für die Gewissen, ein Lehrbuch der natürlichen und christlichen Religion." Es sollte in Basedows Sinne eine Vertheidigung des Christenthums sein, aber durch seine vermittelnde Stellung, die er zwischen Freigeisterei auf der einen und gedankenlosem Glauben auf der andern Seite einzunehmen suchte, machte er sich, wie früher, sowohl die Orthodoxen als die Heterodoxen zu Feinden. —

Als Basedow sich wieder geistig und körperlich gekräftigt fühlte, fasste er den Entschluss, den Rest seines Lebens der praktischen Ausführung seiner pädagogischen Ansichten zu widmen, und zu diesem Ende ein Institut im großartigsten Maßstabe zu errichten. Ermuthigt durch den unerwartet großen Erfolg, den seine Bitte um Unterstützung bei der Herausgabe des Elementarwerkes gefunden hatte, wandte er sich von neuem an das Publicum und verlangte von allen Menschenfreunden die Mittel, um sein großes Unternehmen ins Werk setzen zu können. Er unternahm zu jener Zeit verschiedene Reisen, um von Fürsten und einflussreichen Männern Unterstützung zu erhalten. In diese Zeit (1774) fällt auch sein Zusammentreffen mit Goethe in Frankfurt und Ems. Goethe beschreibt Basedow vortrefflich, sowohl in seiner äußeren Erscheinung als in seinem innersten Wesen. Indem er sich darin gefällt, den Gegensatz zwischen Lavater und Basedow in allen Einzelheiten hervorzuheben, schreibt er: „Lavaters Auge klar und fromm unter sehr breiten Augenlidern, Basedows aber tief im Kopfe, klein, schwarz, tief, unter struppigen Augenbrauen hervorblickend, dahingegen Lavaters Stirnknochen von dem sanftesten braunen Haarbogen eingefasst schien. Basedows heftige, rauhe Stimme, seine schnellen und scharfen Äußerungen, ein gewisses höhnisches Lachen, ein schnelles Herumwerfen des Gesprächs, und was ihn sonst noch bezeichnen mochte, alles war den Eigenschaften und dem Betragen entgegengesetzt, durch die uns Lavater verwöhnt

hatte. Auch Basedow ward in Frankfurt sehr gesucht, und seine großen Geistesgaben bewundert; allein er war nicht der Mann, weder die Gemüther zu erbauen, noch zu lenken. Ihm war einzig darum zu thun, jenes große Feld, das er sich bezeichnet hatte, besser anzubauen, damit die Menschheit künftig bequemer und naturgemäßer darin ihre Wohnung nehmen sollte; und auf diesen Zweck eilte er nun allzu gerade los. Mit seinen Plänen konnte ich mich nicht befreunden, ja mir nicht einmal seine Absichten deutlich machen. Daſs er allen Unterricht lebendig und naturgemäß verlangte, konnte mir wohl gefallen, daſs die alten Sprachen an der Gegenwart geübt werden sollten, schien mir lobenswürdig, und gern erkannte ich an, was in seinem Vorhaben zur Beförderung der Thätigkeit und einer frischen Weltanschauung lag; allein mir misſfiel, daſs die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammen steht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung immer noch in allen ihren Theilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, nur der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht, weswegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen. — Viel wunderbarer jedoch und schwerer zu begreifen als seine Lehre, war Basedows Betragen. Er hatte bei dieser Reise die Absicht, des Publicum durch seine Persönlichkeit für sein philanthrophisches Wesen zu gewinnen, und zwar nicht etwa die Gemüther, sondern geradezu die Beutel aufzuschließen. Er wuſste von seinem Vorhaben groß und überzeugend zu sprechen, und jedermann gab ihm gern zu, was er behauptete. Aber auf die unbegreiflichste Weise verletzte er die Gemüther."

Basedow gab zuvörderst 1774 seine „Vorschläge an das kundige Publicum zu einer pädagogischen Privatakademie in Dessau" heraus und faſste am 11. September, an seinem 51. Geburtstag den Entschluſs, frisch die Hand ans Werk zu legen, und sein Institut unter dem Namen eines Philanthropins in Dessau zu gründen. Schon im December 1774 erschien seine Ankündigungsschrift, „Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft für Lernende und junge Lehrer."

Es setzte darin auseinander, wie man bisher noch kein praktisches Lehrerseminar zum Unterrichte, zur Bildung, zur zweckmäßigen Übung und Vorbereitung brauchbarer Lehrer und Erzieher habe; —

dass es noch an einer plan- und zweckmäßigen Folge guter Schulbücher fehle, wozu mit dem Elementarwerke erst der Anfang gemacht sei; —

dass man zu viel auf Auswendiglernen und Übersetzen nichtverstandener Worte halte; —

dass man den bürgerlichen und kirchlichen Unterricht, oder den Unterricht in Dingen, die das menschliche und bürgerliche Leben überhaupt, und die den Unterricht der mancherlei Religionsparteien betroffen, nicht genug von einander absondere;

dass man das Lateinlernen durch die bisherige Methode so sehr erschwere, und so viele Zeit darauf verwende; —

und dass noch keine Anstalt vorhanden sei, worin taugliche, und besonders für die häusliche Erziehung brauchbare, oder nur unschädliche Bediente gebildet werden können.

Diesen Mängeln sollte abgeholfen werden durch ein Philanthropin, welches

1. ein Seminar zur Bildung künftiger Lehrer sein sollte,
2. ein Erziehungsinstitut für Kinder begüterter Eltern oder für Pensionisten von 6 bis 18 Jahren,
3. eine Erziehungsanstalt für 11- bis 15jährige arme Kinder, welche nach ihren Fähigkeiten entweder zu Pädagogen oder zu Schulhaltern in niederen Schulen, oder zu guten Bedienten gebildet werden könnten. —

Im December 1774 wurde das Philanthropin, obgleich es noch an den allernöthigsten Mitteln fehlte, feierlich eröffnet. Es fehlte an passenden Baulichkeiten, an Lehrern, an Büchern, und namentlich an Geld. Basedow übertrug die Verwaltung dem Lehrer Wolke. Er selbst wollte nur als Curator thätig sein und arbeitete zu gleicher Zeit fleißig an der Herstellung guter Schulbücher, welche die Schulbibliothek des Philanthropins bilden sollten.

Als die Theilnahme des Publicums noch immer ausblieb, verschickte er im Jahre 1775 einen neuen Aufruf „Für Kosmopoliten, etwas zu denken, zu lesen und zu thun", deutsch und lateinisch. In diesem Aufruf zeigt sich schon die tiefe Enttäuschung Basedows, und

der dringende Ton, in dem er schnelle Hilfe forderte, sowie die großen Versprechungen, die er von seinem Philanthropin machte, mußten wohl vielfach Mißtrauen und Anstoß erregen. Jedenfalls blieb die erwartete Unterstützung, wie er sie bei der Herausgabe seines Elementarwerks genossen, aus, und so entschloß sich Basedow endlich, durch ein öffentliches Examen der bis dahin im Philanthropinum unterrichteten kleinen Anzahl von Zöglingen der Welt zu zeigen, was sein System zu leisten vermöge. Viele Männer aus der Nähe und Ferne erschienen, und nach den Aussagen unparteiischer Zeugen war der Erfolg ein überraschend günstiger. In Folge dessen wuchs nun nicht nur die Zahl der ihm anvertrauten Zöglinge, sondern es öffneten sich auch die Quellen von freiwillig gesteuerten Geldbeiträgen. Der Fürst von Dessau, der trotz aller Anfeindungen, denen Basedow persönlich ausgesetzt war, sein lebendiges Interesse für die Reform der Volkserziehung nie verloren hatte, bot Basedow eine nach den Verhältnissen des kleinen Landes sehr liberale Unterstützung an. Auch andere Fürsten folgten seinem Beispiele, und mit bedächtiger Leitung hätte die neue Schöpfung Basedows sich auf das herrlichste entwickeln können. Basedow selbst aber war entmuthigt. Er wollte das ganze Philanthropin nach seiner ersten großartigen Fassung ausgeführt sehen, und dazu fehlten, für jetzt wenigstens, die Mittel.

Da Basedow der Geschäfte überdrüssig war, so wurde 1776 Campe zum Mit-Curator gewählt, und am Ende des Jahres legte Basedow seine Curatur ganz nieder. Dennoch konnte er von seinem Werke nicht lassen. Auch bei dem, an die Stelle des Philanthropins getretenen „Philanthropinischen Erziehungsinstitute" behielt er sich stets einen persönlichen Einfluss vor. Diese unbestimmte Stellung führte aber natürlich zu steten Collisionen mit den andern Beamten, und verleidete sowohl ihm als andern das Leben. Er hatte wohl auch seinen frühern Mitarbeitern größere Versprechungen gemacht, als er später zu erfüllen vermochte. Einer von ihnen, Mangelsdorf, klagte ihn öffentlich an, und Basedow musste sich in einer Schrift, „An das Publicum, die Mangelsdorfsche Schmähschrift betreffend", vertheidigen. Dabei hatten seine literarischen Arbeiten ihren Fortgang; unter andern gab er in dieser Zeit die „Pädagogischen Unterhandlungen", ein philanthropinisches Journal im Verein mit Campe heraus.

Noch einmal, 1777, trat Basedow als Curator des Instituts ein, legte aber zu Ostern 1778 seine Stelle von neuem nieder, da er durchaus nicht verstand, in ein angenehmes Verhältnis zu seinen Collegen zu treten. Er arbeitete nur noch als Schriftsteller für das Institut, hielt sich aber sonst von demselben fern. Dasselbe war eben nicht das geworden, was er gehofft und gewünscht hatte; auch er selbst war nicht mehr, was er früher gewesen, und eine durch große Anstrengungen herbeigeführte frühe Altersschwäche, die sich nicht nur in körperlichen Leiden, sondern in großer gemüthlicher Reizbarkeit zeigte, hätte ihn mahnen sollen, dass für ihn die Zeit der Ruhe und der Betrachtung gekommen sei. Um ein Unternehmen, wie das Philanthropin es sein sollte, erfolgreich durchzuführen, waren Jugendkraft und Lebensmuth nöthig, die Basedow nach seinem 50. Lebensjahre nicht mehr besaß. Dabei fehlte es ihm auch an der Ruhe und Würde des Alters, und er selbst beklagt oft mit rührender Ehrlichkeit die Ausbrüche seines Zornes und seiner rohen Natur. Vielfache Streitigkeiten mit früheren Freuden und Collegen, namentlich mit Wolke, verbitterten ihm sein äußeres, Mangel an Theilnahme und Verständnis in seiner Familie sein häusliches Leben. Seine Freigebigkeit für gemeinnützige Zwecke schien seiner Frau an Verschwendung zu grenzen; die künstlich übertriebene Erziehung seiner Tochter Emilie (geb. 18. März 1769) setzte zwar die Welt in Erstaunen, führte aber zu traurigen Erfolgen in ihrem späteren Leben. Die Einzige, die den wahren Wert des Mannes erkannte, war seine Schwiegermutter, die auch nach dem Tode seiner Frau (1788) seinem Hauswesen vorstand. Dazu kamen die Leiden einer kleinen Stadt und eines kleinen Hofes. Unter den Fürsten der damaligen Zeit war der regierende Fürst von Dessau, Leopold Friedrich Franz, ein Stern erster Größe; aber große Sterne umgeben sich gern mit kleinen Trabanten. Neid und Unverstand brachten täglich neue Beschuldigungen gegen Basedow; manche davon waren auch wohl nur zu sehr begründet. Der Fürst selbst blieb sich und Basedow treu. Er wusste den edeln, oft nur unter rauher Hülle versteckten Charakter Basedows zu schätzen. Auch vergaß er nie die früheren Verdienste des Mannes, und als dieser, um dem Neid der Beamtenwelt zu entgehen, sich erbot, sein ihm vom Fürsten ertheiltes Gehalt aufzugeben, nahm Leopold Friedrich Franz dieses Opfer nicht an. Die Feinde verbreiteten das Gerücht,

dass er sich viel Geld verdient habe, während es sich bei seinem Tode herausstellte, dass er selbst das Wenige, was er sich erspart hatte, freigebig für seine Freunde und zu gemeinnützigen Zwecken geopfert hatte. Über alle diese Dinge findet man ausführliche Nachricht in Basedows „Etwas aus dem Archiv seiner Lebensbeschreibung", 1783 und in „Basedows und Wolkens gemeinschaftlicher Erklärung ihrer geendigten Streitigkeiten", 1783.

Die letzten Jahre seines Lebens widmete er wieder denselben theologischen Studien, die seine Jugend und sein Mannesalter so stürmisch gemacht hatten. 1785 führte ihn die nöthig gewordene neue Auflage seines Elementarwerkes noch einmal zu seinen pädagogischen Arbeiten zurück, namentlich versuchte er noch einmal seiner Lehrmethode der lateinischen Sprache allgemeinen Eingang zu verschaffen. In demselben Jahre erschien auch seine „Unerwartlich große Verbesserung der Kunst lesen zu lehren, nebst einem Buchstabierbüchlein," und im Jahre 1786 in neuer Ausgabe, unter dem Titel „Neues Werkzeug zum Lesenlehren, zur Gotteserkenntnis und zur nothwendigsten Sprachrichtigkeit von J. B. Basedow".

Trotz seines Alters und seiner Kränklichkeit widmete er sogar einen Theil seiner Zeit der praktischen Anwendung seiner Lehren, indem er sich in Magdeburg aus freiem Antrieb beim Unterricht an einer Schule betheiligte. In dieser Stadt verlebte er alljährlich mehrere Monate, theils weil ihm seine Theilnahme am Unterrichte der Kinder die größte Freude machte, theils weil er sich dadurch der drückenden Atmosphäre des Dessauer Lebens entziehen konnte. Seit dem Jahre 1788, namentlich nach dem Tode seiner Frau, widmete er sich auch mit wahrer Aufopferung dem Unterricht seines Sohnes, um ihn für die Universität vorzubereiten. Dies geschah meistens auf Reisen nach Magdeburg, Halberstadt, Halle, Leipzig, Hamburg, Altona, wobei aber stets dieselbe Tagesordnung eingehalten und stets mit seinem Sohne lateinisch gesprochen, gelehrt und gelernt wurde. Auf einer dieser Reisen fand er in Magdeburg seinen Tod und seine letzte Ruhestätte. Mit dem Gedanken beschäftigt, ganz nach Magdeburg überzusiedeln, war er am 20. Juli 1790 dorthin gereist und starb daselbst am 25. Juli. Auf seinem Sterbelager sagte er seinem Sohne, dass er bei seinen Grundsätzen in der Religion getrost und freudig

sterben könne, und wie er sein ganzes Leben hindurch von dem Glauben geleitet war, seinen Mitmenschen nützlich zu sein, so starb er mit den Worten: „Ich will seciert sein zum Besten meiner Mitmenschen.“ [1])

Eine Tochter des Präsidenten Basedow, Adelheid, geboren 12. October 1800, wurde die Frau des Dichters Wilhelm Müller. Der Verfasser dieser Biographie, Max Müller, ist ihr Sohn.

In seinem „Methodenbuch“ legte Basedow einen ausführlichen Plan zur Verbesserung des Schulwesens nieder, in seinem „Elementarwerk mit Kupfern“, für den Gebrauch der Kinder bestimmt, legte er die Anfangsgründe des gesammten Unterrichts ausführlich dar. Dies Elementarwerk war eine im großen Stile gehaltene Nachahmung des Orbis pictus von Comenius.

„Das Elementarbuch soll mit den allerersten Erkenntnissen eines Kindes anfangen. Es wird mit meinem und meiner Rathgeber Wissen keinen unwahren Satz, kein übertriebenes Wort enthalten. Ein jeder Gegenstand wird zu rechter Zeit, nicht zu spät und nicht zu früh, für die Bildung des Verstandes und Herzens der Kinder darin vorkommen. Ich werde keine einzige Stufe der ordentlich fortschreitenden Natur darin überhüpfen.

Es wird als das erste und bis ins 13. oder 15. Jahr zureichende Lehrbuch so vollständig sein, dass darinnen ein fruchtbarer Same zu aller Art von gemeinnützigen Erkenntnissen mit einer Ökonomie, die der Natur des Bodens gemäß ist, anzutreffen sein wird.“

In der körperlichen Erziehung folgt Basedow den Ansichten

---

[1]) Sein Sohn (geb. 2. October 1774, † 5. December 1835), Regierungs-Präsident in Dessau, und wieder in den Adelstand erhoben, beschrieb den Tod seines Vaters in folgenden Worten:

Als Du, Geliebter, mir reichtest die Hand zum letztenmale,
Als schon die fröhlich erweckete Seligkeit aus den gebroch'nen
Augen hervorblickt', als Du mir spracheſt nur heilige Worte: —
„Siehe, mein Sohn, wer mit so frohem, leichtem Gemüthe
Schrecken des Todes bekämpft, der traut der Güte des Ew'gen,
Freut sich seines Glaubens an ihn, das höchste der Wesen“, —
Länger ertrug ich da nicht den Anblick des leidenden Vaters,
Als er tröstet die Trauernden, dankt dem allmächtigen Herrscher.
Wenn dies die Leiden des Todes mir sind! O himmlische Worte!
Heil Dir, Heil Dir schon, Sel'ger, sei Du mein Vorbild, mein Muster.
Ewiger! höre mein kindliches Flehen, gewähre die Bitte!
Leb' ich, wie er Dir gelebt, so lass mich ihm gleich einst verbleichen! —

Lockes und Rousseaus, zieht aber überall die Consequenzen für den Unterricht, z. B.:

„Die Kinder lieben Bewegung und Geräusch; sie verabscheuen ein langes Stillsitzen und eine fortgesetzte Anstrengung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses im Memorieren; daher kann man sie nur durch Zwang oder Kunst in früher Jugend zu diesen verdrießlichen Beschäftigungen gewöhnen. Dieses ist ein warnender Wink der Natur, welchem die Eltern und Aufseher selten folgen; aber durch diesen Ungehorsam zerstören sie nicht nur die Gesundheit, sondern schwächen auch die Verstandeskräfte der Ihrigen und verhindern ihre natürliche Begierde nach Kenntnis und Einsicht, welche sonst zur rechten Zeit wirksam geworden wäre."

Über Kinderzucht spricht sich Basedow im „Methodenbuch" also aus:

„Die Befehle soll man den Kindern als vernünftig darstellen, die Strafe aufschieben, körperliche Züchtigung durch einen dazu abgerichteten Bedienten ertheilen lassen.

Es gibt Eltern, welche ihre Kinder zwingen, die Ruthe oder die Hand zu küssen, mit welcher sie bestraft worden sind. Diese Ceremonie ist zu einer solchen Zeit mehrentheils heuchlerisch und lügenhaft, denn ein Kind kann in dem Augenblicke, da es den Schmerz der Strafe fühlt, schwerlich lieben. Aber es ist eine Regel der Klugheit, nach Ausübung schmerzhafter Strafe sich eine Zeitlang ernsthaft und kaltsinnig gegen die Kinder zu bezeigen. Wenn sie nun aus eigenem Antriebe oder auf Anrathen anderer dieses Übel durch Zeichen kindlicher Unterwerfung und durch ein aufrichtiges Bemühen, gefällig zu sein, zu endigen wünschen; dies ist nützlich und lehrt sie nicht heucheln.

Derjenige, welcher züchtiget, muss niemals seinen Proceß bei Widersetzung der Kinder oder wegen eines gewaltsamen Schreiens derselben verlieren. Ist die Züchtigung angefangen, und hat sie nicht bis zur Entkräftung der Widerspenstigkeit gewirket: so muss man sie mehrentheils fortsetzen und sich außer in ganz besonderen Nothfällen durch die Besorgnis, dass die Kinder in Epilepsie verfallen, oder durch Schreien ungesund werden könnten, welche mehrentheils eitel ist, nicht abschrecken lassen. Denn Kinder merken die Mitte ihrer Rettung mit der größten Scharfsichtigkeit und werden auf diese Weise bald die Herren ihrer Eltern."

Hauptsätze für den Unterricht sind ihm:

„Die Kentnisse, welche ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem Zwecke der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnisse stehen. Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichtern zum Schwereren fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt, welche mit der Zeit dem ganzen Baue schaden können! Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden darf!"

Der Religionsunterricht (welcher übrigens im Elemen-

tarbuche nicht behandelt wird, weil Basedow nicht eine Religionspartei irgendwie verletzen wollte) muss

1. methodisch und elementarisch verfahren;

2. keine Worte oder Sätze lehren, mit denen die Kinder noch falsche Begriffe verbinden. Beten soll das Kind nicht eher, als bis es weiß, was Beten ist.

Überhaupt enthält Basedows Religionsunterricht nur die Begriffe Gott, Tugend und Unsterblichkeit. —

Wie schon bemerkt, errichtete Basedow im Jahre 1774 das Philanthropin in Dessau, eine Musteranstalt, in welcher „Reiche für Geld zu Menschen gebildet, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schullehrern gezogen werden sollten". Es fanden sich bald neun Pensionisten und sechs Famulanten ein.

Das Philanthropin. *)

Die Gesetze des Philanthropins schrieben für alle Zöglinge eine gleichmäßige einfache und leichte Kleidung vor.

Das Haar war kurz geschnitten, der Hals frei, der Hemdkragen über das Kleid zurückgeschlagen. Die Kost war einfach, zu Mittag zwei Gerichte, zu Abend eines. Um die Vorzüge, und doch auch die Gleichheit der Schüler zu bezeichnen, gab es in der Woche zwei Standestage, zwei Meriten-, zwei Reichthumstage. An den Standestagen hatten die Famulanten (zukünftige Lehrer und jetzt schon Unteraufseher) den Vorzug, dann kamen „Grafen, Freiherren, Adel, Bürgerschaft". An den Meritentagen bedingten die Meriten, welche durch Punkte auf der Meritentafel verzeichnet wurden, die Rangordnung. An den Reichthumstagen standen die oben an, deren Eltern besondere Gaben an die Anstalt oder an ärmere Zöglinge gegeben hatten. Gestraft wurde durch Verminderung der Meritenpunkte durch Handarbeit in der Studierstunde, durch Einsperren in ein kahles Zimmer, wo der Träge sich, während die andern arbeiteten, langweilen musste. Sieben Stunden sollte der Schlaf dauern, fünf das Studieren, zwei die Handarbeit, sechs das Spielen ꝛc. Einmal im Monate mussten die Zöglinge bis zwei Uhr fasten, bekamen dann nur kalte Kost, und des Nachts mussten sie im Freien oder auf der Diele schlafen.

Nachdem das Philanthropin kaum $1\frac{1}{2}$ Jahre bestand, lud Basedow im „Philanthropischen Archiv" zu einem großen Examen ein:

Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiss gelingende Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit hiesigen Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Bei der allgemeinen Privaterbauung wird mit keinem Worte und mit

*) Dr. G. J. Chr. Schumann. Lehrb. d. Päd. I. 238 ff.

keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer (er sei Christ Jude, Mohamedaner oder Deist) gebilligt werden muss.

Memoriert wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaft philosophischen Denkart.

Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprechen. Im Erzählen, und wenn man die Mittel nicht sieht, sind sie unglaublich. Alles ist bei uns so vergnügt, dass niemand nach Hause zurückwünscht. Eine Sprache kostet bei uns, wenn sie durch grammatische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, sechs Monate.

Wir versichern bei Strafe des Hohngelächters, es werden an dem gesagten 13. Mai (1776, dem Examentage) im Philantropin den verständigen Vormündern der Menschheit im Schulwesen so viel Wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen und zu berathschlagen gegeben werden, dass es der Mühe wert wäre, einige von ihnen auf Befehl des deutschen Reichstages aus Kopenhagen, Petersburg und den entferntesten Gegenden zu uns zu senden. Gott, du Vater der Nachwelt, schaff' uns, wir flehen dir, Gehör bei den weisen Weltbürgern. —

Das Examen kam. Eine Anzahl Schulmänner hatte sich eingefunden, der Domherr Rochow aus Rekahn, Campe aus Potsdam und andere. Die Kleinen spielten das Commandierspiel. Herr Wolke commandierte lateinisch, und sie mussten das alles thun, was er sagte, z. B. Claudite oculos, so machten sie alle die Augen fest zu, oder Circumspicite, so sahen sie sich überall um, oder Imitamini sartorem, so nähten sie alle miteinander wie die Schneider. Ebenso ahmten sie auf lateinischen Befehl die Stimmen verschiedener Thiere nach. So sollte gezeigt werden, wie man Latein im Spiele lehre.

Im Rechnen (bei Wolke) glänzte besonders das Wunderkind Emilie (Basedows Tochter), aber auch die anderen rechneten tüchtig im Kopfe.

Es wurde sodann gezeichnet und dabei auch lateinisch gesprochen. Im Französischen wurde der Frühling besprochen, Pflug und Egge französisch beschrieben.

Mit dem Latein der größeren Philanthropisten waren nicht alle Zuhörer zufrieden. Zum Schluss führten die Zöglinge ein französisches und deutsches Lustspiel auf. Der Eindruck war im ganzen günstig gewesen, aber unter den Gelehrten war das Urtheil verschieden.

Der Philosoph Kant in Königsberg empfahl das Philanthropin als ein Samenkorn, durch dessen Pflege bald gute Lehrer entstehen würden; der Pfarrer Oberlin im Steinthal sammelte Unterstützung für dasselbe; aber Herder schrieb an Hamann: „Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus oder wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichwälder in 10 Jahren zu

machen, wie sie sonst nur in 50 oder 100 wurden, dass man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Äste. Das ganze Arcanum [1]) des Basedowschen Planes liegt, glaub' ich, darin, und ihm, den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen."

Überhaupt fanden sich in Basedows Philanthropin sowie auch in dessen Schriften mancherlei Sonderbarkeiten, z. B. der Übergang von der kleineren zur größeren Kindheit mit einem Festtage, den Gesängen und dem Verbrennen der Ruthe 2c. Besonders musste die eigenthümliche Einrichtung der „Betkammer" die Kritik reizen.

„Daselbst ist jeder Gegenstand lehrreich und bedeutend, z. B. die Decke bedeutet den Himmel oder die erhöhte Glückseligkeit der Tugendhaften nach dem Tode, und ist, dieses vorzustellen, eingerichtet. Die Hauptfarbe der Wände ist mit schwarzen Streifen vermischt, um das Übergewicht des Guten über das Übel in dem irdischen Leben vorzustellen. Die Mitte des Fußbodens hat das Bild eines Sarges, um zur Förderung der Weisheit die Menschen des Todes zu erinnern. Am höchsten Orte hinter dem Sitze des Liturgs [2]) ist eine Lade, worinnen das Gesetzbuch und Verheißungsbuch Gottes liegt. Der aufgeschlagene Deckel hat einen Spiegel, die Nothwendigkeit unserer Selbstprüfung nach den Gesetzen Gottes anzuzeigen. An der Seite dieser Lade brennen zwei Kerzen, die beiden Erkenntnisarten der Religion, durch fremde Belehrung und durch eigene Einsicht zu bedeuten. Über der Lade an der Wand sind vorgestellt in Statuen, Gemälden oder Worten die vier Haupttugenden: die Bedachtsamkeit, die Mäßigung, die Gerechtigkeit, die Wohlthätigkeit."

Was den Unterricht betrifft, so haben sich die Lehrer des Philanthropins zweifellos große Verdienste um denselben erworben. Zunächst regten sie die Lernlust der Kinder an, wenn auch nicht verschwiegen werden darf, dass das ethische Element beim Lernen verhältnismäßig vernachlässigt wurde. Man nahm zu sehr Lust und Gefallen am Lernen, aber zu wenig die gewissenhafte Entschlossenheit, ja man nahm selbst „die heillose Eitelkeit" der Schüler in Anspruch. Dies geschah wohl im Gegensatz zur alten Pädagogik, die harte Zucht und rücksichtslose Strenge vorschrieb, und durch Furcht und Einschüchterung zu wirken suchte.

Anlangend die Methode des Unterrichts im Philanthropin, so ist Folgendes beachtenswert:

1. Im Sprachunterricht schloss man sich darin an Come-

[1]) Geheimnis, Geheimmittel.

[2]) Liturg = Kirchendiener.

nius an, dass man das Lehren von Worten fremder Sprachen soviel als möglich mit dem Anschauen des entsprechenden Gegenstandes oder Bildes verband.

2. Fremde Sprachen wurden erst sprechend, dann durch Lesen der Autoren vermittelt; die Grammatik, mit welcher auf andern Schulen immer der Anfang gemacht wurde, ließ man ziemlich spät eintreten. (Übrigens maß ihnen Basedow, was die alten Classiker betrifft, nicht den höchsten Bildungswert bei.)

3. Im Rechnen wurde Tüchtiges geleistet. In der Geometrie waren Rousseaus Ansichten maßgebend, der, wie wir bereits wissen, auf sauberes, möglichst genaues Zeichnen der geometrischen Figuren und auf lebendige Veranschaulichung drang.

4. Über den Unterricht in der Geographie heißt es bezüglich der Lehrart im „Methodenbuch": „Der Anfang von dem Grundriss einer Stube, Wohnung, Stadt und bekannter Gegend, und alsdann erst der Fortgang zur Karte eines Landes bis zum Welttheile ist etwas Wesentliches. (Comenius. Rousseau.)

5. Die Naturkunde des „Elementarwerkes" theilt verschiedenes von den drei Reichen, mehr noch aus der Physik und Astronomie mit. Auch der Bau des menschlichen Leibes wird berücksichtigt. Technologie ist ebenfalls aufgenommen. —

Christian Gotthilf Salzmann

wurde am 1. Juni 1744 zu Sömmerda bei Erfurt als der Sohn eines Predigers geboren, studierte seit 1761 Theologie in Jena, wurde 1768 Pfarrer in Rohrborn bei Erfurt, 1772 Diaconus in Erfurt und bald darauf Pastor daselbst. Im Jahre 1781 legte er sein Pfarramt nieder und gieng als Professor und Religionslehrer an Basedows Philanthropin nach Dessau. Im Jahre 1784 gründete er die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal bei Gotha, die er unter der Mitwirkung Guts Muths und anderer Schulmänner so berühmt machte, dass derselben nicht bloß von Deutschland, sondern auch aus dem Auslande viele Zöglinge zuströmten. 1788 verband er mit seinem Institut auch eine Buchdruckerei und eine Buchhandlung. Die Anstalt besteht noch heute. Salzmann starb am 31. October 1811. — Außer einer Reihe von Erziehungsschriften wie:

„Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde“ — „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ — „Über die wirksamsten Mittel den Kindern Religion beizubringen“ — „Das Ameisenbüchlein“ u. a., veröffentlichte er den Roman Karl von Karlsburg oder: Über das menschliche Elend. Sebastian Kluge. Ein Volksbuch. Leipzig.

Aus „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.*)

Christian Gotthilf Salzmann.

Theorie und Praxis.

Wir haben einen Überfluss von Büchern, die Anweisung zur Erziehung der Kinder enthalten, aber an Anweisungen zur Erziehung der Erzieher scheint mir noch Mangel zu sein. Was helfen aber jene, wenn diese nicht da sind? Wozu nutzen alle Theorien, wenn die Leute fehlen, die sie ausführen können? die

*) Pädagogische Bibliothek. Herausgegeben von Karl Richter. Berlin 1869.

Revision des Schul- und Erziehungswesens stellt gute Theorien auf, wo sind sie aber ausgeführt worden? Statt darauf zu denken, das Wahre und Gute, was wir von der Erziehung bereits wissen, in Ausübung zu bringen, fährt man fort, neue Theorien aufzustellen, denen, so gut wie jenen, die Ausführung fehlen wird. Wir gleichen theoretischen Baumeistern, die Ideale zu den vollkommensten Gebäuden mit der Reißfeder entwerfen können, die aber immer nur Risse bleiben, mit denen man etwa die Wände bekleiden kann, da ihren Verfertigern die Geschicklichkeit fehlt, das Entworfene zur Wirklichkeit zu bringen.

Ach, gebt uns gute Erzieher! gebt uns Leute, die die Neigung, Geschicklichkeit und Fertigkeit haben, Kinder vernünftig zu behandeln, sich die Liebe und das Zutrauen derselben zu erwerben, die Kräfte zu wecken, ihre Neigungen zu lenken, und durch ihre Lehre und Beispiel die jungen Menschen zu dem zu machen, was sie ihren Anlagen und ihrer Bestimmung nach sein können und sein sollen, und die Erziehung wird gelingen, ohne dass wir neue Theorien nöthig haben. So geht aus der Dorfschule manches verständigen, rechtschaffenen und treuen Schulmeisters, der nie etwas von reiner Pflicht hörte, noch neue Theorien über den Unterricht im Lesen studierte, nach und nach eine Gemeine hervor, die durch ihre Rechtschaffenheit, helle Einsichten, Ordnung, Thätigkeit und Lesefertigkeit sich im ganzen Umkreise zu ihrem Vortheile auszeichnet, und alle hinter sich zurücklässt, die nach den neuesten Theorien von Männern erzogen wurden, die nicht zu erziehen verstanden.

Was ist z. E. vernünftiger, als die Forderungen der Erzieher, die Kinder mehr durch Vorstellungen, als durch Belehrungen und Strafen zu lenken? Allein zu dem Lenken der Kinder durch Vorstellungen gehört eine ganz eigene Geschicklichkeit. Derjenige, dem sie fehlt, kann den Kindern sehr viel Vernünftiges und Gutes sagen, das sich recht gut lesen lässt, und wird damit doch nichts ausrichten, unterdessen dass ein anderer, der die Erziehung versteht, mit weit weniger Worten zu seinem Zwecke kommt.

Es ist unter den Erziehern allgemein angenommen worden, dass zur Erziehung auch eine gewisse Abhärtung des Körpers gehöre; wenn der Erzieher aber selbst weichlich ist, wie will er andere abhärten u. s. w. — —

Wenn eure Zöglinge durch Abhärtung ihre Gesundheit erhalten sollen, so müsst ihr euch selbst abhärten. Denn glaubt ihr wohl, dass sie im Schneegestöber sich wohl befinden werden, wenn ihr über die unangenehmen Empfindungen klagt, die es euch verursacht? dass sie gern mit leichter Kleidung und unbedeckten Köpfen ausgehen werden, wenn ihr euch in Pelzwerk hüllt?

Oder glaubt ihr wohl, dass verzärtelte Jünglinge sich gern der rauhen Luft aussetzen werden? Ach, ich besorge, sie werden, so oft die Luft rauh ist, allerlei Entschuldigungen hervorsuchen, um das Ausgehen abzulehnen und in der warmen Stube bleiben zu können und so, statt ihre Zöglinge abzuhärten, dieselben verzärteln.

Also, lieben Freunde! Wenn ihr nicht nicht nur Erzieher heißen, sondern es wirklich sein wollt, so härtet euren Leib ab. Werft die Federbetten weg und gewöhnt euch auf Stroh, unter einer leichten Bedeckung zu schlafen; bedeckt den

Kopf leicht oder gar nicht. Dass der Kopf immer bedeckt sein müsse, ist Vorurtheil. Eure Kleidung sei leicht, Pelzwerk darf nie an euern Leib kommen. So lange man durch Gehen und Laufen sich in Bewegung hält, kann man viel aushalten, nur dann wird eine Ausnahme stattfinden müssen, wenn man in ruhiger Lage, im Wagen oder auf dem Schlitten sich bewegt. Gehet täglich in die freie Luft, ohne erst durch die Fensterscheiben nachzusehen, was es für Wetter sei. Macht bisweilen starke Reisen zu Fuße, damit euer Leib sich gewöhne, das damit verknüpfte Ungemach auszuhalten. Da die Bewegungen auf dem Schnee und Eise ein vorzügliches Stärkungsmittel sind, so lernt auf kleinen Schlitten fahren und mit Schlittschuhen auf der Eisesfläche laufen. Dann habt ihr nicht nöthig, durch weitläufige Vorstellungen euern Zöglingen die Nutzbarkeit dieser Bewegungen begreiflich zu machen. Ihr setzt euch auf euern Schlitten und gleitet den Berg herab, ihr schnallet eure Schlittschuhe an und fahret über die Eisesfläche hin, und eure Zöglinge bitten euch von selbst, dass ihr ihnen Schlitten und Schlittschuhe sollt machen lassen.

Über das Erzählen.

Jede Classe von Menschen hat ihre eigene Sprache und Gewohnheiten, mit welchen man viel Bekanntschaft haben muss, wenn man sich bei ihr wohlbefinden und gefallen will. Daher ist der Stubengelehrte ängstlich und macht sich lächerlich, wenn er in den Kreis der höheren Stände eintritt, und weiß nicht, wie er sich benehmen soll, wenn er in eine Gesellschaft von Ackerleuten kömmt

Ein ähnliches Schicksal haben junge Männer, die nur mit Büchern und erwachsenen Personen umgiengen, wenn Kinder ihnen anvertraut werden. Sie wissen nicht, wie sie sich benehmen sollen, sie sind immer in Verlegenheit und — gefallen den Kindern nicht, denen ihre Gesellschaft lästig ist. Woher kommt das? Die Sprache und die Gewohnheiten der Kinder sind ihnen fremd.

Macht eucht also mit denselben bekannt! Statt viel über die Erziehung zu lesen und pädagogische Vorlesungen zu hören, sucht lieber Kinder auf, in deren Gesellschaft ihr täglich ein paar Stunden verlebt. Kinder gibt es ja allenthalben, wo Menschen wohnen, ihr werdet sie gewiss auch antreffen auf dem Platze, wo ihr euch befindet. Vielleicht habt ihr einen Hauswirt, einen Nachbar, einen Freund oder Verwandten, der mit Kindern gesegnet ist, und dem es lieb sein wird, wenn ihr sie bisweilen unterhalten wollt.

Zum Stoffe der Unterhaltung schlage ich euch zuerst vor die Erzählung.

Die Erzählung hat für alle Kinder Reiz, und sobald eine Person, die gut erzählen kann, ihren Mund öffnet, so sammeln sich die Kinder um sie, wie die Küchlein, wenn die Mutter lockt. Und dieses Herzudrängen, diese sichtbare Begierde nach Erzählung macht denn auch dem Erzähler sein Geschäft leicht und angenehm.

In unseren Tagen, wo so viele Bücher für Kinder geschrieben sind, kann es an Stoff zur Erzählung nicht fehlen. Das beste, was ich kenne, ist der Campesche Robinson.

Wenn du nun zu erzählen anfängſt, ſo bemerke wohl, wie ſich deine kleinen Zuhörer dabei benehmen. Sind ihre Augen und Ohren auf dich gerichtet, bitten ſie dich, wenn du ſchließen willſt, daſs du weiter erzählen ſollſt, ſo iſt es ein Zeichen, daſs ſie in deiner Erzählung Unterhaltung finden; werden ſie aber ſchläfrig und fangen an zu ſpielen und ſich unter einander zu necken, ſo muſs es irgend wo fehlen. Du wirſt vielleicht meinen, es fehle am guten Willen der Kinder. Ich glaube aber, daſs du dich irrſt, da die Kinder, ſo weit ich ſie kenne, alle an Erzählungen Vergnügen finden. Der Fehler liegt vielmehr ſicherlich entweder an dem Inhalte der Geſchichte, die du vorträgſt, oder an dir ſelbſt.

Vielleicht enthält deine Geſchichte nichts für Kinder Anziehendes. Verſuche es daher mit einer andern; feſſelt dieſe ihr Aufmerkſamkeit mehr, ſo hatteſt du vorhin in der Auswahl der Erzählung gefehlt. Nur hüte dich, deine Kleinen mit Feen- und Zaubergeſchichten zu unterhalten. Dieſe hören ſie freilich ſo gern, als ſie Pfefferkuchen eſſen, ſie ſind aber ihrem Geiſt ſo nachtheilig, als die Pfefferkuchen ihrem Magen.

Sollteſt du aber finden, daſs die Kinder bei allen deinen Erzählungen zerſtreut und untheilnehmend blieben, ſo liegt der Fehler ſicher in dem Tone deines Vortrages, und du haſt dann um ſo mehr Urſache, daran zu beſſern, da die Abſicht deiner Erzählung doch vorzüglich iſt, mit Kindern ſprechen zu lernen.

Hier ſind einige Winke, wie du deinen Erzählungston verbeſſern kannſt.

Der Mann ſpricht wie ein Buch, pflegt man zu ſagen, wenn man jemanden wegen ſeiner Unterhaltungsgabe einen Lobſpruch beilegen will. Wenn du aber dich mit deinen Kindern unterhältſt, ſo rathe ich dir: ſprich nicht wie ein Buch, ſondern wie ein Menſch im Umgange mit Menſchen zu ſprechen pflegt, ſprich die Sprache des gemeinen Lebens.

Wenn man ein Buch ſchreibt, ſo wählt man jedes Wort und jede Redensart und vermeidet viele Ausdrücke des gemeinen Lebens als unedel, deſſen du dich im täglichen Umgange nicht zu ſchämen pflegſt; dadurch bekommt deine Erzählung Leben und wird für Kinder anziehend.

Vermeide ferner, ſo viel du kannſt, allgemeine Ausdrücke, weil dieſe Kindern weniger faſslich ſind, und nenne lieber die Sachen einzeln, die dadurch bezeichnet werden. Du kannſt z. E. ſagen: die Mutter, als ſie von ihrer Reiſe zurückkam, brachte ihren Kindern Früchte und Spielwerk mit; du kannſt dieſen Satz aber auch ſo ausdrücken: da die Mutter von ihrer Reiſe zurückkam, brachte ſie Fränzchen und Wilhelminchen allerlei artige Sachen mit: Äpfel, Birnen, Haſelnüſſe, eine Schachtel voll kleiner Teller, Leuchter, Schüſſeln, Löffel, Bilder und dergl.; die letzte Darſtellung hat für die Kinder ſicher mehr Reiz als die erſte.

Sei ferner in deiner Erzählung etwas mehr umſtändlich, und vergiſs nicht in dieſelbe allerlei Nebenumſtände einzuweben, die die Handlung begleiteten. So kannſt du der obigen Erzählung durch Einflechtung folgender Nebenumſtände mehr Leben geben:

„Ach, wenn doch die Mutter nur einmal wieder käme!“ ſagte Fränzchen zu Wilhelminchen. Kaum hatte ſie es geſagt, ſo raſſelte etwas unter dem Fenſter. Fränzchen ſah hinaus, erblickte ihre Mutter in einem Reiſewagen, ſprang

mit Wilhelminchen hinaus — da stieg die Mutter heraus, umarmte ihre Kinder, ließ den Koffer vom Wagen nehmen und in die Stube tragen. Die Kinder folgten ihr und waren begierig zu sehen, was in dem Koffer wäre. Jetzt wurde er geöffnet und ausgepackt. Auch eine Schachtel wurde ausgepackt und den Kindern hingesetzt. Neugierig öffneten sie dieselbe und fanden darin allerlei artige Sachen, die ihnen Freude machten: Äpfel, Birnen u. s. w.

Führe ferner die Personen immer redend ein und lass sie in dem Tone sprechen, wie sie wirklich würden gesprochen haben.

Z. E. Fränzchen erblickte ihre Mutter — Wilhelmine! rief sie, die Mutter ist da! —

Die Mutter? sagte Wilhelmine — und beide sprangen die Treppe hinab — Mutter! gute, liebe Mutter! sagten sie und fielen ihr um den Hals.

Gute Kinder! sprach diese, indem sie dieselben an ihre Brust drückte, wie sehr habe ich mich nach euch gesehnt. Ihr seid doch noch gesund?

W. Recht gesund! Hast du uns auch etwas mitgebracht?

M. Wollen sehen! Hans, trage diesen Koffer in meine Stube.

W. Was wird denn in dem Koffer sein? u. s. w.

Es versteht sich von selbst, dass du immer in dem Tone sprechen musst, in welchem die Person, die du redend einführest, würde gesprochen haben, und dir daher Mühe geben, deine Stimme in deine Gewalt zu bekommen. Wilhelmine, die Mutter ist da! muss ganz anders ausgesprochen werden als das: Gute Kinder! Wie sehr habe ich mich nach euch gesehnt!

Durch diese beständige Abwechslung des Tones bekommt nicht nur deine Erzählung Leben, sondern deine Stimme bekommt auch die gehörige Geschmeidigkeit, die dir unentbehrlich ist, wenn du mit Nachdruck und Herzlichkeit zu deinen Pflegebefohlenen sprechen willst.

Endlich suche auch in deine Erzählung Handlung zu bringen. Dies geschieht alsdann, wenn du durch deine Mienen und die Bewegung deiner Glieder die Handlungen, welche du erzählst, auszudrücken suchst.

Z. B. das: Wilhelmine, die Mutter ist da! muss mit einer Miene ausgesprochen werden, die den höchsten Grad der Freude ausdrückt. Dabei darfst du nicht in ruhiger Stellung bleiben, sondern musst eine solche annehmen, in welche ein Kind durch die Freude über die unvermuthete Zurückkunft der geliebten Mutter versetzt zu werden pflegt.

Plan zur Erziehung der Erzieher.

„Man errichte eine Pflanzschule der Erzieher, berufe die berühmtesten Erzieher, einen Anatomen, einen Lehrer der Heilkunde als Lehrer, lege dabei eine Büchersammlung an; auch ein Schauspielhaus, um den Ton, Mienen und Anstand zu lernen, wäre dabei gut, aber das wäre zu theuer. Ich lege daher jedem, der sich der Erziehung widmet, einen einfachen Plan vor, der in den drei Worten begriffen ist: Erziehe dich selbst! dieser hat den Vorzug, dass er sehr einfach ist, wenig Geld kostet, gleich kann ausgeführt werden und Erzieher bilden wird, die nicht bloß von der Erziehung sprechen und schreiben, sondern wirklich erziehen können.

Die vornehmſten Regeln hiefür lauten:

1. Sei geſund.
2. Sei immer heiter.
3. Lerne mit Kindern ſprechen und umgehen.
4. Lerne mit Kindern dich beſchäftigen.
5. Bemühe dich, dir deutliche Kenntniſſe von den Erzeugniſſen der Natur zu erwerben.
6. Lerne die Erzeugniſſe des menſchlichen Fleißes kennen.
7. Lerne deine Hände brauchen.
8. Gewöhne dich mit deiner Zeit ſparſam umzugehen.
9. Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgeſellſchaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegeſöhne ſich durch einen hohen Grad von Geſundheit auszeichnen.
10. Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen.
11. Handle immer ſo, wie du wünſcheſt, daſs deine Zöglinge handeln ſollen.

Als Gegenſtück zu Salzmanns „Ameiſenbüchlein“ erſcheint deſſen „Krebsbüchlein“, oder „Anweiſung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“. In beiden der genannten Schriften nimmt er ſich der Kleinen an und ruft Eltern und Erziehern zu: „Wenn eure Kinder Untugenden und Fehler an ſich haben, ſo ſucht den Grund davon nicht in ihnen, ſondern — — in euch“.

Mittel, den Kindern das Lügen zu lehren.

1.

Belache und belohne die Lügen!

Krieg' ich auch Wein? fragte Lottchen bei Tiſche ihre Mutter.

Nein Lottchen! Der Wein iſt Kindern nichts nütze.

Aber ich bin ja krank und habe einen ſchwachen Magen. Du ſagteſt ja einmal, daſs der Wein für einen ſchwachen Magen geſund wäre.

Da lachte die ganze Tiſchgeſellſchaft über das drollige Mädchen. Die Mutter griff ſogleich nach der Bouteille, ſchenkte ihr ein und ſagte: Da haſt du nur ein Gläschen, du kleine Loſe! Iſt nun der Magen wieder geſund?

Ja, Mutter! recht geſund. Es thut mir nichts mehr wehe.

Dieſer Einfall wurde abermal mit Lachen aufgenommen.

Lottchen merkte es ſich und ſuchte mehrmal durch ſolche Einfälle das Lob ihrer Mutter zu verdienen. Und da, wie bekannt, die Hunde am Riemchen Leder freſſen lernen, ſo gewöhnte ſich auch Lottchen durch dergleichen Späſschen das Lügen ſo an, daſs ſie in der Folge beſtändig unter dem Namen Lügenlotte in der Stadt bekannt war.

2.

Glaube alles, was dir deine Kinder sagen!

Die Frau Simpelin erkundigte sich allemal, wenn sie von Besuchen zurückkam, wie sich ihre Kinder in ihrer Abwesenheit aufgeführt hätten. Und zwar bei den Kindern selbst, weil sie glaubte, dass diese ihr von ihrem Betragen die zuverlässigste Nachricht geben könnten.

Nu, Kinder, seid ihr auch recht artig gewesen?

Recht artig, liebe Mutter!

Ihr habt doch nicht getobt?

Nein wirklich nicht.

Ihr seid doch nicht auf der Gasse umhergelaufen?

Wir sind nicht aus der Stube gekommen. Ich habe gestrickt, und meine Schwester hat in der Bilderbibel geblättert.

Nun das ist fein. Da bringe ich auch ein Stückchen Kuchen mit, weil ihr so artige Kinder gewesen seid.

Giengen die Kinder spazieren, so fragte sie die Mutter allemal, wo sie gewesen wären. Und da nannten sie immer einen Ort, mit dem sie wohl zufrieden war. Und das glaubte sie alles, ohne weitere Nachfrage anzustellen, ob die Kinder auch die Wahrheit geredet hätten.

Anfänglich redeten sie nur immer die Wahrheit. In der Folge versahen sie aber doch da und dort etwas, das sie für gut hielten, der Mutter zu verbergen. Sie liefen z. E. einmal in der Mutter Abwesenheit mit wilden Kindern auf der Gasse umher, wurden darüber bänglich und konnten sich anfänglich nicht entschließen, die Mutter zu belügen. Endlich sagte aber die ältere Schwester: Wir dürfen es doch nicht sagen, dass wir herumgelaufen sind, sonst kriegen wir keinen Kuchen. Dies bewog nun die andern Kinder, dass sie mit der älteren Schwester eins wurden, der Mutter, wie sie sagten, eine Nase vorzuschwatzen.

Da nun die Mutter fragte: Seid ihr fein zu Hause geblieben? so erschraken sie; keines trauete zu antworten, bis die ältere Schwester losbrach und sagte: Ja, liebe Mutter, wir sind nicht vor die Thür gekommen. Da stimmten denn die kleineren Kinder auch mit ein.

Die Mutter lobte sie wegen ihrer Eingezogenheit. Die Kinder dachten aber, geht es so, dass die Mutter alles glaubt, so können wir ja mehrmals solche Späßchen machen.

Nun begiengen sie die größten Ausschweifungen, wenn die Mutter nicht zu Hause war und versicherten allemal bei ihrer Zurückkunft, dass sie recht fleißig und artig gewesen wären. Sie besuchten auf ihren Spaziergängen die Spielplätze, wo es am wildesten hergieng und nenneten hernach allezeit einen Ort, da sie gewesen wären, von dem sie wussten, dass er der Mutter angenehm sei.

Sie wurden von Jahren zu Jahren in ihren Lügen dreister und frecher, und es kam am Ende so weit, dass die Frau Simpelin ihrer Kinder Narr wurde.

3.

Strafe deine Kinder, wenn ſie die Wahrheit ſagen.

Fritz wollte einmal eine Fliege fangen, und da er mit der Hand darauf fuhr, ſchlug er an des Vaters Glaskrug, daſs dieſer auf die Erde fiel und in viele Stücke zerbrach. Der arme Junge hätte vor Angſt vergehen mögen. Unterdeſſen, dachte er, iſt doch wohl das Beſte, daſs du ſogleich zum Vater geheſt und ihm ſelbſt geſteheſt, was du angerichtet haſt. Wehmüthig ſuchte er ihn und traf ihn endlich im Garten an. Ach Vater! Vater! ſagte er, ſei ja nicht böſe, ich wollte eine Fliege fangen und ſtieß an deinen Glaskrug.

Was? an den Glaskrug? und haſt ihn zerbrochen?

Ja, ich habe ihn zerbrochen, lieber Vater, aber ich habe es wirklich nicht gerne gethan.

J, du gottloſer Junge; wart', ich will dir den Glaskrug anſtreichen, daſs du an mich denken ſollſt.

Ach, Vater, was willſt du machen? lieber, lieber Vater! ich glaube, du willſt eine Weide abſchneiden und mich ſchlagen? Ach ich — ich bitte — ich bitte! in meinem Leben —

Du gottheilloſer Junge —

Ach Vater, du ſchlägſt —

Du wirſt doch —

Mich todt — du ſchlägſt mich todt —

In deinem Leben nicht klug werden.

Ach, mein Arm! mein Arm! ach, hör' auf Vater! ich will es in meinem Leben nicht wieder.

Da merk's! ich will dir lernen den Glaskrug zerbrechen.

Ach daſs Gott! mein Arm! mein Arm!

Ein andermal blätterte Fritz in einem Bilderbuche. Ehe er ſich verſah, glitſchte das Buch ab, er wollte es auffangen, ergriff ein Blatt, und — retz — da riſs das Blatt mitten von einander. Wem war bänger als Fritzen! er machte das Buch zu und ſtellte es ſtillſchweigend wieder an den Ort, wo er es weggenommen hatte.

Nach ein paar Tagen wollte der Vater etwas in dem Buche ſuchen und fand das zerriſſene Blatt. Da fragte er ſogleich Fritzen, ob er nicht wiſſe, wer das Blatt zerriſſen habe? Fritz geſtand es, beſchrieb aber auch zugleich, wie es damit zugegangen wäre und bat, daſs ihn der Vater doch ja deswegen nicht ſchlagen möchte.

Das half aber alles nichts. Fritz bekam ſeine Hiebe ſo gut wie dazumal, da er den Glaskrug zerbrochen hatte.

Da er nun ſah, daſs ſein Vater durchaus die Wahrheit nicht hören wollte, ſo fieng er nach und nach an, ſie ſich abzugewöhnen.

Wann er hernach wieder etwas anrichtete, ſo geſtand er es niemals. Bald leugnete er es gar, bald ſchob er die Schuld auf jemanden andern.

Er zerbrach, weil er ſehr flüchtig war, bald Gläſer, bald Taſſen, aber er wuſste ſich allemal ſo herauszuwickeln, daſs die Schuld nicht auf ihn kam. Bald

sollte der Wind die Fenster aufgerissen und die Gläser heruntergeworfen, bald die Katze auf den Tisch gesprungen sein und die Tassen zerbrochen haben.

Einmal hatte er einen Teller voll Bratenbrühe auf sein Kleid gegossen. Anstatt, dass er es dem Vater hätte gestehen sollen, so hieng er ganz stillschweigend das Kleid an seinen Ort. Da er es am folgenden Tag anziehen sollte, kam er mit großem Geheule zu dem Vater gelaufen. Vater! Vater! schrie er, sieh einmal mein Kleid an! Da hat jemand Fett darauf gegossen, da ist ein groß Fleck worden — das schöne Kleid!

Du hast es, sagte der Vater, doch wohl nicht selbst gethan?

Ich? antwortete er, ich werde ja mein Kleid nicht verderben. Nein, wirklich, das habe ich nicht gethan.

Da kam nun Fritz allemal gut durch. Log er, so giengen alle seine leichtsinnige Streiche ungeahndet hin. Redete er die Wahrheit, so bekam er Schläge. War es ihm zu verdenken, wenn er sich auf das Lügen legte?

4.

Gib ihnen in deinen Gesprächen Anlass zum Lügen!

Traugottchen kam ganz munter aus seinem Bette, nur war er etwas röther als sonst, vermuthlich, weil er zu tief unter dem Deckbette gesteckt hatte.

Mein Herzchen, fragte die erschrockene Mutter, was fehlt dir? Du glühst ja im ganzen Gesichte.

Mir fehlt nichts.

Zeig' einmal deinen Puls. Ei wirklich, wie der schläget! du bist doch nicht krank? Der Kopf thut dir doch nicht weh?

Ein Bischen.

Da haben wir es. Wo thut dir es weh?

Ich weiß es selber nicht.

Nicht wahr, hier vor der Stirne?

Ja, da thut es arg weh.

Und im Leibe, da wird es dich schneiden?

Ja.

Du lieber Gott! hat man doch nichts als Sorge und Kummer von seinen Kindern. Mann! Mann! das Unglück! unser Traugottchen ist krank. Es klaget über Kopf- und Leibesschmerzen. Wir können ihn wirklich nicht lassen in die Schule gehen. Einem so kränklichen Kinde durfte nichts versagt werden — es musste ihm alles zu Gebote stehen, damit es sich nicht etwa ärgerte. An Leckerbisschen durfte es auch nicht fehlen, damit doch der kleine Patiente etwas zu laben hätte.

Gut! dachte Traugottchen, geht es so, da willst du künftig dir schon helfen. So oft er keine Lust zur Schule oder Appetit nach Leckerbisschen hatte, so kam er zur Mutter und klagte: Ach Mutter! mein Kopf! mein Kopf! mein Bauch! es thut mir alles weh — bind mir ein Schnupftuch um meinen Kopf!

2.

Wenn Julchen bei Karolinen, ihrer kleinen Freundin, geweſen war, ſo forſchte ihre Mutter allemal ſehr neugierig an ihr, was in Karolinens Hauſe vorgegangen wäre? Julchen, die ſich um nichts als ihr Spiel bekümmert hatte, wuſste auf die wenigſten Fragen zu antworten. Es wurde ihr mit Fragen ſo lange zugeſetzt, bis ſie eine Anwort gab. Nothwendig muſste ſie dieſelben erdichten.

Biſt du in der Ober- oder Unterſtube geweſen?

In der Oberſtube.

Da haſt du ja wohl Karolinens Mama geſehen?

Ja, ſie war da.

Wie war ſie denn angezogen?

J! ich habe nicht Achtung gegeben.

Nu! du wirſt doch wohl geſehen haben. Hatte ſie den Kattun oder leinenen Zeug an?

Ich denke Kattun.

Was das für ein albernes Mädchen iſt? Ich denke Kattun! Weißt du es denn nicht gewiſs?

Ja, nun beſinne ich mich, es war Kattun.

Hatte der Kattun dunkeln Boden?

Ja, recht dunkeln Boden.

War er großblümicht oder kleinblümicht?

Kleinblümicht.

Haſt du nicht gerochen, was ſie in der Küche zubereiteten?

Es roch wie ein Haſenbraten.

Da werden ſie wohl Zuſpruch bekommen. Hat dir Karolinchen nicht geſagt, wer dieſen Abend zu ihnen kommen wird?

Nein. Ich habe ſie nicht gefragt.

Du biſt doch eine rechte Gans. Denk! wenn ich ſollte Braten riechen und ſollte nicht fragen, was man für Beſuch erwartete.

Sagte denn Karolinchen nichts von ihrem Herrn Pathen?

Ja, es iſt mir ſo.

Der wird wohl dieſen Abend hinkommen.

Ja, nun fällt es mir ein, der kömmt dieſen Abend hin.

Von alle dieſem war nun gar nichts wahr. Julchen ſchien nicht die geringſte Anlage zur Lügenhaftigkeit zu haben, aber die witzige Mutter wuſste ſie doch durch dergleichen Fragen ſo herum zu holen, daſs ſie lügen muſste.

Sie brachte es auch hierin, zur großen Freude der Mama, ſehr weit. In der Folge ließ ſie ſich gar nicht lange mehr fragen, ſondern erzählte, ſo oft ſie in einem fremden Hauſe geweſen war, wie ſie den Mann und die Frau angetroffen, wie es in der Putzſtube und in der Küche ausgeſehen habe, was gekocht und gebraten worden, was für Perſonen daſelbſt ein- und ausgegangen wären. Von ihren Erzählungen war oft nicht ein Wort wahr. Der Mama aber war es ſo recht.

Salzmann hatte im Beginne seiner Wirksamkeit in Schnepfenthal mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Im Jahre 1785 war alles zur Aufnahme der Zöglinge bereit, aber es fehlte an solchen. Bald fanden sich jedoch mehrere Zöglinge, und es entwickelte sich fortan ein fröhliches Leben in Schnepfenthal. Ganz besonders trug hiezu die Persönlichkeit Salzmanns bei, in der sich Energie, Pflichttreue, Begeisterung für den Beruf und echte Frömmigkeit in seltener Weise vereinigten. Dazu kam, dass er, wie wenig Menschen, die Gabe besaß mit Kindern zu verkehren und ihr Herz zu gewinnen. In seinem Werke wurde er von trefflichen Mitarbeitern unterstützt, besonders von dem um das Turnwesen und die Methodik der Geographie verdienten Pädagogen Guts-Muths, und von Lenz, welcher durch sinnige Beobachtungen und einschlägige literarische Arbeiten die Naturgeschichte wesentlich förderte.

Joachim Heinrich Campe

wurde 1746 zu Deensen im Braunschweigischen geboren und besuchte, nachdem er in Holzminden seine Vorbildung empfangen, die Universität zu Halle, wo er Theologie und Philosophie studierte; 1773 wurde er Feldprediger in Potsdam. Von Basedows Ideen angeregt, folgte er 1777 dem Rufe des Fürsten von Dessau als Educationsrath und Lehrer an das dortige Philanthropin, dessen Direction er nach Basedows Abgange übernahm. Zwistigkeiten im Lehrercollegium veranlassten ihn jedoch schon 1778 seine Stelle niederzulegen; er gründete in demselben Jahre ein Erziehungsinstitut in Trittow bei Hamburg, das er jedoch aus Gesundheitsrücksichten im Jahre 1783 aufgeben musste. Bis zum Jahre 1787 lebte er als Privatmann in Hamburg und folgte sodann dem Rufe des Herzogs Karl von Braunschweig, um das dortige Schulwesen nach philanthropischen Grundsätzen zu organisieren. Der Fürst erhob ihn in Anerkennung seiner Verdienste zum Canonicus und 1805 zum Dechanten des Cyriakstiftes. Nachdem sich Campe von den öffentlichen Geschäften zurückgezogen, widmete er sich als reicher Mann und Besitzer der Waisenhausschulbuchhandlung in Braunschweig nur literarischen Beschäftigungen, besonders der Ausarbeitung seines „Wörterbuches der deutschen Sprache“ (1807—1811) und des damit ver-

bundenen „Verdeutſchungswörterbuches“ (1815). Mit der Beendigung dieſer Arbeiten war ſeine geiſtige und phyſiſche Kraft erſchöpft; er ſtarb 1818. — Außer vielen pädagogiſchen Schriften, worunter beſonders „Allgemeine Reviſion des geſammten Schul- und Erziehungsweſens“, dann die Erneuerung des „Robinſon“ (Hamburg 1779. 81. Auflage 1871) — „Theophron, oder: Der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“ (Hamburg 1783. 11. Aufl. 1843) zu erwähnen ſind, ſchrieb er Satiren und das Teſtament. (Eine Satire.)

Joachim Heinrich Campe.

Aus „Kleine Seelenlehre für Kinder“.

Von J. H. Campe. Für die katholiſche Jugend. 1. Aufl. 1779. 5. Aufl. 1797.

Erſtes Geſpräch.

Vater. So viel, Kinder, habt ihr doch alle wohl längſt gewuſst, daſs nicht dieſer unſer Leib, ſondern unſere Seele es ſei, die da lebt und thut alles, was wir vernehmen. Nicht?

Johannes. O ja, — wenn die Seele aus dem Leibe heraus iſt, ſo liegt er ja da als ein Klumpen Fleiſch und kann ſich gar nicht mehr bewegen.

Vater. Ganz recht; aber wie werden wir es denn nun wohl anfangen, um die Seele, die in diesem Leibe verborgen ist, kennen zu lernen? — Wie? wenn einer von euch so gut sein wollte, sich den Leib vom Kopfe bis zu den Füßen aufschneiden zu lassen, damit wir andern hineinsehen und bemerken könnten, was für ein Ding es doch wohl eigentlich sein möge, das bis itzt ihn belebt hat?

Alle. Ei, großen Dank! Das Schneiden thut weh.

Diederich. Ja, und was würde es uns auch helfen? Die Seele kriegten wir ja doch nicht zu sehn! die kann ja nicht gesehen werden.

Vater. Woher weißt du denn das so zuverlässig?

Diederich. Sind nicht oft Leute dabei gewesen, wenn einer starb, oder wenn einem der Kopf mitten entzwei gehauen wurde? Na, da gieng doch die Seele des Menschen heraus aus dem Körper: aber hat sie wohl jemals einer gesehen?

Vater. Hast recht, Diederich! daraus scheint freilich zu folgen, dass man die Seele mit Augen nicht sehen könne. — Aber wenn sie nun auch nicht sichtbar ist, so ist sie vielleicht hörbar, wie der Wind, oder fühlbar, wie das Feuer, oder schmeckbar, wie Salz oder Zucker, im Wasser aufgelöst?

Nikolas. Ich habe mein Lebtage keine gehört, noch gefühlt, und geschmeckt habe ich auch keine.

Vater. Ich bin in dem nämlichen Fall; und andere Menschen, so viel ich weiß, sind es auch. — Sonderbar! Sollte es sich denn etwa gar so mit ihr verhalten, wie mit dem Duft einer Rose oder einer Nelke, den man auch nicht sehen, nicht hören, nicht fühlen und nicht schmecken, aber doch riechen kann?

Gottlieb. Hat Vater denn schon eine gerochen?

Vater. Nein!

Mathias. Oder haben andere Menschen sie gerochen?

Vater. So viel ich weiß, auch nicht!

Ferdinand. Nun, so muss man sie ja also wohl auch nicht riechen können; sonst würde ja wohl einer wenigstens sie schon einmal gerochen haben!

Vater. Das denke ich auch. — Immer sonderbarer! Die Seele ist also ein Wesen, welches man nicht sehen, nicht hören, nicht fühlen, nicht schmecken und nicht riechen kann.

Johannes (hastig). J, so ist sie ja gar nichts!

Vater. So scheint's, aber der Schein betrügt uns oft. Nikolas, hole mir einmal deine magische Laterne her.

Der Vater machte indes die Fensterladen zu, damit es im Zimmer finster würde; stellte sich darauf mit der magischen Laterne hinter einen Schirm, worin ein kleines Loch von der Größe eines Thalers war, hielt das Glas der Laterne in einer kleinen Entfernung, so dass es von außen nicht gesehen werden konnte, vor dieses Loch und ließ einige Abbildungen auf die entgegenstehende Wand fallen.

Vater. Nun, sagt mir doch, Kinder, was ist denn wohl die Ursache von den Bildern, die ihr da an der Wand seht?

Alle. Die magische Laterne.

Vater. Was iſt denn eigentlich in der magiſchen Laterne, was dieſe Wirkungen hervorbringt?

Diederich. Ein Licht, und dann auch bemalte Gläſer, die davor gehalten werden.

Vater. Könnt ihr dieſes Licht und die bemalten Gläſer denn itzt wohl ſehen?

Alle. Nein!

Vater. Nun, woher wiſst ihr denn, daſs die magiſche Laterne mit dem Licht und den bemalten Gläſern hier im Zimmer ſei?

Johannes. Weil wir den Schein des Lichts und die Bilder an der Wand ſehen.

Vater. Alſo daher, weil das Licht und die bemalten Gläſer hier etwas machen, etwas hervorbringen, welches ſonſt nicht da ſein würde?

Johannes. Ja!

Vater. Noch eins! was hab' ich hier?

Alle. Ach! den Magnet!

Vater. Was thut er itzt?

Alle. Er zieht die Nadel an ſich; ach! das iſt närriſch.

Vater. Könnt ihr die Kraft, womit der Magnet das Eiſen anzieht, ſehen?

Alle. Nein!

Vater. Oder könnt ihr dieſe Kraft hören, riechen, ſchmecken, fühlen?

Alle. Nein!

Vater. Woher wiſst ihr denn abermals ſo zuverläſſig, daſs der Magnet dieſe Kraft habe? daſs ſie wirklich da ſei?

Johannes. Weil wir ſehen, daſs dieſe Kraft etwas macht.

Vater. Alſo, wo etwas gethan oder verrichtet wird, da, meinſt du, müſſe auch ein Ding ſein, das dieſes thut, oder verrichtet?

Johannes. Ja, ſo mein' ich.

Vater. Wohl! wenn du nun alſo mit Gewiſsheit erführeſt, daſs unſere Seele auch etwas thut oder etwas verrichtet, würdeſt du dann wohl zweifeln, daſs ſie da ſei? daſs ſie wirklich etwas ſei?

Johannes. Nein, dann nicht mehr.

Vater. Wohlan! ſo laſst uns denn einmal verſuchen, ob wir ſie nicht etwa auf der That ertappen können, indem ſie gerade etwas macht. (Mit leiſer Stimme.) Seid alle ganz ſtill, damit wir ſie nicht ſtören. Sch! Sch! — Nun werden wir gleich etwas von ihrer Arbeit zu ſehen bekommen. — (Den Hund rufend.) Spadille! (Er nimmt den Hund und ſetzt ihn auf den Tiſch.) Da ſeht ihn einmal recht an! Nun macht alle die Augen feſt zu; ſo! — und nun verſucht einmal, ob ihr euch Spadillen wohl wieder vorſtellen könnt, ohne daſs ihr die Augen aufmacht. Könnt ihr das?

Alle. O ja, o ja, es iſt ordentlich, als ob wir ihn noch mit Augen ſähen.

Vater. Ihr könnt euch alſo, auch mit verſchloſſenen Augen, ein Bild von etwas machen, euch etwas vorſtellen; nicht?

Alle. Ja, das können wir.

Diederich. Der da stellt sich ein Bild vor, das er in der Hand hält.

Johannes. Und der zweite, der mit der kleinen Glocke läutet, stellt sich den Klang derselben vor.

Nikolas. O und ich weiß, was sich der da vorstellt, der die Nase zudrückt! — Den Geruch der Feder, die er ins Licht hält.

Gottlieb. Nun ich! — Der stellt sich den Geschmack des Apfels vor, den er isst.

Ferdinand. Und der da, der sich mit dem Messer in den Finger geschnitten hat, stellt sich den Schmerz vor, den ihm das macht.

Vater. Und wodurch stellt sich die Seele dieser Knaben das alles vor?

Alle. Durch die Sinne!

Diederich. Meiner durchs Gesicht.

Johannes. Meiner durchs Gehör.

Nikolas. Meiner durch den Geruch.

Gottlieb. Meiner durch den Geschmack.

Ferdinand. Und meiner durchs Gefühl.

Vater. Ich sehe noch einen, in welchem auch etwas vorgestellt wird Ihr auch?

Alle. O ja! der Spiegel, der da hinter dem einen hängt!

Vater. Ihr seht in ihm das Bild des Knaben, der vor ihm steht. Aber weiß der Spiegel wohl, dass dies Bild in ihm sei?

Alle. Nein — o nein!

Vater. Weiß denn aber die Seele der Knaben, was sie sich itzt vorstellt?

Johannes. Ja, wenn es wirkliche Menschen, und keine Bilder wären!

Vater. Nun wir bilden uns ein, dass es wirklich lebendige Menschen sind: woraus schließt ihr nun, dass ihre Seelen wissen, was sie sich vorstellen.

Diederich. Weil der da sich freut über das Bild, das er ansieht.

Johannes. Und der da auch über den Klang der Glocke.

Nikolas. Und dieser auch über den Apfel, der ihm so gut schmeckt.

Gottlieb. Meiner, der sich den häßlichen Geruch der Feder vorstellt, hält sich die Nase zu; er muss ja also wohl wissen, was er riecht.

Ferdinand. Und meiner, der sich geschnitten hat, auch; er macht ja ein so grämliches Gesicht.

Vater. Ganz gewiss wissen alle diese Knaben, woran sie itzt denken, oder was sie sich vorstellen, aber der Spiegel?

Johannes. Der weiß nichts davon.

Vater. Der freuet sich über nichts und betrübt sich über nichts. Das macht, er weiß weder etwas von sich selbst, noch etwas von dem, was in ihm vorgestellt wird. Er ist also ein todter, unsere Seele aber ein lebendiger Spiegel; er ein Spiegel ohne Bewusstsein, unsere Seele ein Spiegel mit Bewusstsein ihrer selbst.

Christian Heinrich Wolke
(1741—1825).

ſtammte aus dem Oldenburgiſchen und war einer der hervorragendſten Mitarbeiter Baſedows an dem Philanthropin zu Deſſau. Außer zahlreichen Schriften, in denen er Baſedows Ideen weiter ausführte, war er in den letzten Jahren ſeines Lebens für die Verbeſſerung der deutſchen Rechtſchreibung und die Reinigung der deutſchen Sprache von Fremdwörtern mit außerordentlicher Beharrlichkeit thätig. Leider verſtand es Wolke nicht, dem deutſchen „Vielkopf" — wie er das Wort Publicum überſetzte — „ſeine Anleitung zur deutſchen Geſammtſprache oder zur Erkennung und Berichtigung von 20.000 fehlerhaft gebildeten Worten" genießbar zu. machen.

Erwähnenswert iſt noch, daſs Wolke auch die Erziehungsmethode der Taubſtummen in den Kreis ſeiner pädagogiſchen Betrachtungen und Anleitungen zog; er veröffentlichte 1804—1805 ein Büchlein über die Galvani-Volta-Hörſinn-Herſtellmethode, wie Kinder und Taubſtumme zu Sprachkenntniſſen und Begriffen zu bringen ſind.

Ein intereſſantes Bild ſeines vielbewegten Lebens gibt Wolke in ſeiner Selbſtbiographie (Allgemeine Schulzeitung 1825, Nr. 111), der wir folgende Stellen entnehmen:

Wolke (Chriſtian Heinrich) iſt 1770 vereint mit J. B. Baſedow als Mitarbeiter an deſſen Elementarbuche, wird 1773 der erſte Anfanger, Ordner und Beſorger einer Lehr- und Erzihanſtalt in Deſſau, aus der nach Baſedows Wunsche eine Groſſchule, ein Philantropinum zur Belehrung und Erzihung viler fähigen Jünglinge von allen gebildeten Völkern des Erdrundes hervorgehen ſolte, wenn die Deutſchen zur ersten Anlage desſelben 30.000 Taler als Geſchenk nach Deſſau ſendeten. Dis geſchah nicht, folglich wurde gar nicht es angefangen. Nur di wolkiſche Lehr- und Erzihanſtalt wirkte verbeſſernd in und ausſer Deutſchland von 1773 bis 1793, wo ſi in ein fürſtliches (jetst ein herzogliches) Gymnaſium überging.

Von 1777 gab Wolke heraus bis 1784 in 4 Jahrgängen pedagogiſche Unterhaltungen für Aeltern und Kinderfreunde, zugleich 16 philantropiſche Lehrbücher.

Wolke reiſet durch Dänemark, Schweden, über die Oſtſee, Liban, Mitau, Riga, Dorpat nach Petersburg. Wolke wird vom Grafen Balmaine, Chef der k. a. Landcadettenanſtalt aufgefordert, entweder Studiendirector derſelben zu werden, oder doch in derſelben Proben ſeiner Sprachlehrkunſt zu geben. Den ersten Antrag lehnte Wolke ab, weil er noch Prof. und Vorſteher ſeiner Lehr- und Erzihanſtalt in Deſſau war, dem zweiten folgte er. Ausgeſucht wurden 12 junge Cadetten, di von der zum Unterricht beſtimmten deutſchen Sprache noch kein Wort gehört, und 6 Livlander, welche ihr Deutſch an der Anſtalt ver-

gessen hatten. Nach 4 Wochen bat Wolke den Chef, jetzt zu prüfen und prüfen zu lassen, was in der Zeit geleistet sei, zugleich bat er denselben, eine Menge Gegenstande, gemalt oder sachliche, in den Versammlungssal bringen zu lassen, welche weder er noch seine 18 Schüler gesehen, über welche er dieselben deutsch fragen und die Antworten deutsch erwarten wolle. Si bewisen, durch die passenden deutschen Antworten auf einige 100 Fragen, welche Wolke, kein Russisches verstehend während 2½ Stunden an si richtete, dass si si richtig verstanden hatten.

Gegenwärtig waren der Chef Gr. v. B., der kaiserliche Adjutant Graf Friedrich von Anhalt, verschiedene Familien ersten Ranges, alle Lehrer und Erziher und Aufseher über die 700 Erzihlinge. Unter den Erzihern, Officiren war auch unser Digter Klinger (damals Lieutenant, später General), Bewunder, und Beifal der 300 Versammelten wurden laut über di in so kurtser Zeit mitgeteilte Sprach- und Sachenkentnisse z. B. di Rechenkunst. Di lösten in jeder der vier Hauptrechenarten ein Par schwirige Aufgaben. Wolke bat den Herrn Kraft, Prof. der Mathematik ihm eine 2 Ellen lange Reihe Ziffern zuzusagen, die Wolke auf eine grose schwartse Holtstafel schrieb (über 32) um sie abzuteilen. Kaum zogi Wolke seine Hand von der Tafel ab, als einer der 12 jungen Russen Wasolski mit Fertigkeit di Reihe Ziffern aussprach richtig und deutsch! Der Prof. Kraft war darüber so erstaunt, dass er Wolke fragte: ob er heksen könne?

Jetzt kündigte Wolke an das Buch zum Lesen und Denken, auch ins Russische und Fransische übersetste und empfing darauf vorausbezaalt 2000 Silberrubel. Von nun an wurde Wolke von verschidenen vornemen Familien gebeten in iren Häusern Lehrstunden zu geben. Dise Bitten dauerten fort, bis Wolke 1786 eine Lehr- und Erzihanstalt für 30 Erzihlinge errichtetete, die sich bald einfanden. Er wies jetst di Bitten, um Lehrstunden zu geben ab. Man bat nun mit Instand darum. Wolke erwiderte: Ich gebe meinen 67 Erzihlingen täglich 8 Lehrstunden. Will ich einige davon einem Stellvertreter auftragen, so mus ich zuwenigst ihm für jede Stunde 2 Silberrubel bezahlen. Die Antwort kam: fordern Si so vil als Si nötig finden. Wolke forderte also für jede Lehrstunde 5 S. Rubel und hörte dan: „Mit Vergnügen und Dank werden wir dis bezalen" Wolke konnte jetzt 1000 S. Rubel jährlich bei Seite legen.

Leider verlor er sein ganzes in Petersburg erspartes und daselbst ausgeliehenes Vermögen. Wolke kehrte mit dem Titel eines kaiserlich russischen Hofrathes und Professors mittellos nach Deutschland zurück; der Fürst von Dessau bewilligte ihm eine Pension von 200 Thalern, und in einem befreundeten Hause in Berlin verlebte er seine letzten Lebensjahre. Hier gab er noch unter schweren materiellen Opfern seine aus sieben Bänden bestehende Kinderbibliothek heraus.

Johann Christian Friedrich Guts-Muths
(1759—1839.)

stammt aus einer Quedlinburgschen Bürgerfamile; er besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und später die Universität zu Halle, um Theologie zu studieren. Unter den Männern der Wissenschaft, die hier einen nachhaltigen Einfluss auf Guts-Muths nahmen, gehört in erster Linie Niemeyer.

Nach Beendigung seiner Universitätsstudien übernahm er in dem Hause des Leibarztes Dr. Ritter in Quedlinburg das Amt eines Erziehers. Leider starb der Dr. Ritter frühzeitig, und die hinterbliebene Witwe (Mutter von vier Söhnen und einer Tochter) entschloss sich, einen ihrer Söhne, Karl Ritter — der nachmals als Geograph so berühmt geworden — in die damals neu errichtete Erziehungsanstalt Salzmanns nach Schnepfenthal zu bringen. Guts-Muths begleitete im März 1784 seinen Zögling dorthin, und diese Reise wurde entscheidend für Guts-Muths' Zukunft. Salzmann nahm nicht bloß den verwaisten Karl Ritter und dessen Bruder Johann auf, sondern erkor sich auch Guts-Muths, dessen Tüchtigkeit und ideales Streben er sofort erkannte, zu seinem Gehilfen in Schnepfenthal. Dieser blieb ihm jedoch in der Folge nicht ein bloßer Gehilfe, sondern wurde ihm bald ein wahrer und inniger Freund. Salzmann übergab Guts-Muths die Leitung der Leibesübungen seiner Zöglinge, und dieselben gediehen in der That bei der methodischen Auffassung, mit welcher sie dieser betrieb, zu großer Vollkommenheit in Schnepfenthal. Gewiss hat der Schweizer Turnpädagoge Spieß recht, wenn er sagt: „Wenn man Jahn den Vater der deutschen Turnkunst nennt, so sollte man billiger Weise auch den Groß- und Erzvater derselben, Guts-Muths, nicht vergessen."

Außer dem Turnunterricht hat Guts-Muths auch den Unterricht in der Geographie in neue Bahnen geleitet und durch eine Reihe von Fachschriften sowie durch seine „Bibliothek der Pädagogik" sich einen achtungswerten schriftstellerischen Namen geschaffen. Diesterweg nennt Guts-Muths „den letzten Philanthropen", und erkennt dessen Verdienste: 1. in der Förderung der Gymnastik und dessen, was von einem umsichtigen Geiste als damit zusammenhängend betrachtet wird; 2. in der Mithilfe zur Verdrängung des geistlosen

Notizenkrames in dem Unterrichte der Geographie durch bessere Lehrbücher und bildende Methode; 3. in der allgemeinen Anregung, welche er zwanzig Jahre hindurch (1800—1819) dem gesammten Lehrstande durch seine „Bibliothek der Pädagogik" gegeben hat.

Wie Guts-Muths das Wesen des Turnunterrichts auffaßte, davon gibt das Vorwort zu seinem „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes" (Frankfurt a. M. 1817) beredtes Zeugnis:

Johann Christian Friedrich Guts-Muths.

Die Schutzgeister der Turngesellschaft.

Edle Frauen erschienen in alter Zeit an den Schranken zur Schau; sie selbst zogen, — wer mag es bezweifeln? — geistige Schranken um das Sinnen, Trachten und Wollen der ritterlichen Helden. Welche Schutzgeister sollen in jetziger Zeit auf unseren Plätzen das Sinnen und Trachten und Streben der jugendlichen Turner zügeln und lenken? Ich nenne

die Vaterlandsliebe. Jeder Turnplatz ist vaterländische Anstalt nicht bloß für Bildung zum Menschenthum, sondern vorzüglich zum Bürgerthum. Entwickeln will sie die volle Wehrkraft dem Körper zum Schutz des Ganzen, auch geistig huldigen dem vaterländischen Sinne, soviel es sein kann. Sollen Arbeiten

und Mühungen nicht bloße Spielerei sein, so müssen sie einen von der Vernunft gesetzten Zweck haben. Die Jugend *lerne und wisse den Zweck des Platzes mit seinen Übungen*, sie wisse, dass sie selbst in ihrer Gesammtheit vom Vaterlande als Beschützer angesehen wird. Aus dem Vertrauen entkeime ein wackerer Sinn. — Ich nenne

die *Freude* und den *heitern Sinn*. Am besten gedeihen die jungen Eichen im heitern Stande; freudiges Thun belebt das Leben, wie Sonnenhimmel die Auen. Der Jugend ist vom Himmel selbst ein freudiges Sein bestimmt, es entkeimt von selbst dem noch ungestörten Gleichgewicht zwischen Leib und Geiste. Lustig ist sie zu jeder Arbeit, zu jeder Anstrengung bereit. Darum weg mit drillender Härte; für ein heiteres Gesicht sorge der Lehrer; im Kreise der Jugend vergesse er der Schwiele, die das Leben ihm vielleicht drückt; fühlen nicht Hohe und Niedere ohne Ausnahme dergleichen? — Und ist es nicht ein freudiges Wirken, dem Vaterlande *Männer* zu bilden? — Dennoch aber nenn' ich zunächst

den *Geist der Ordnung*. — Schweigen, Sehen, Hören, Aufmerken, Aneinanderschließen, Ordnung halten, Zeichen geben und empfangen sind Hauptstücke auf einem Turnplatze. — Wehre den Furchtmachern — von außen; den Unordnungmachern, den Lärmmachern — von innen. Ein rauhes Drillen ist unbillig. Ordnung aber muss sein. Wer sich dieser nicht fügen will, bleibe weg, oder lasse sich ein immer strengeres Zurückdrängen gefallen. Bei Vorübungen scherze und rede jeder bescheiden über das, was zur Hand ist, so lange er selbst die Übung nicht macht. Bei strengeren Turnübungen aber soll oft selbst kein Laut fallen, bis sie vollbracht sind; möge dann selbst ein allgemeines Hurrah! laut werden. — Ich nenne

die *Bescheidenheit*. Kein schönerer Anblick, als Kraft im Geist und Leibe schön vereint zum bescheidenen Manne. Das ist kurz, was ich meine. Der Turnlehrer halte die Anmaßung, die Unbescheidenheit, das lächerliche Dickthun weit entfernt aus den Schranken des Platzes. — Ich nenne

den *Ernst*, den wirklich bedachtsamen männlichen; denn ich erschrecke bei dem Gedanken, dass sich in der edlen Turnkunst, der ich Wort und That so lange gewidmet, ein Geist der Faselei wegen und bewegen könnte, dass er gedanken- und erfahrungslos um sich gaffte, und von den Künsten solcher Menschen, die sich zur Schau verkaufen, leichtsinnig eintauschte, ohne sich darum zu bekümmern, ob es die Würde des Menschen beeinträchtige oder körperlich abstumpfe. Die Menschengestalt ist der vollkommenste Lebensbau (Organismus), der tiefe, sorgfältige Betrachtung erheischt, wenn man die wahre Erhöhung seiner Gliederkraft und Gewandtheit, und die Steigerung seiner Gesammtkraft durch die Steigerung jeder einzelnen Kraft nicht stören oder gar hemmen, sondern wahrhaft erheben will. Wie bedenklich ist es, hier nicht zu viel oder zu wenig zu thun; aber leicht zu begreifen, wenn eins unvermeidlich wäre, sich lieber zu dem letzten zu neigen. Darum seid nüchtern und wachet, denn euer Widersacher — der zum Herrn gewordene Lieblingsgedanke — geht umher, euch — *niederzuarbeiten*. *Gebrauchet die Kraft — verbrauchet sie nicht*.

Während sich Guts-Muths um die Hebung des Turnwesens und des geographischen Unterrichts Verdienste erwarb, schuf sich sein Mitarbeiter Harald Lenz in Schnepfenthal einen bedeutenden Namen als Förderer der Naturgeschichte. Seine „Gemeinnützige Naturgeschichte“ und seine „Schlangenkunde“ haben eine weite Verbreitung gefunden.

Friedrich Olivier,

aus der Schweiz gebürtig, wirkte im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts am Philantropin zu Dessau und erregte im Anfange des 19. Jahrhunderts durch seine Schriften über Verbesserung des Sprachunterrichts im allgemeinen und über die Methode des Leseunterrichts im besondern berechtigtes Aufsehen. Sein Hauptwerk gab er unter dem Titel heraus:

Ortho-epo-graphisches-Elementarwerk, oder Lehrbuch für die in jeder Sprache anwendbare Kunst, rechtsprechen und rechtschreiben zu lehren. Dessau, 1804.

Es ist dieses Werk eine Fortsetzung der früher erschienenen kleinen Schrift: „Die Kunst, lesen und rechtschreiben zu lehren.“ Der „Elementarcursus“ ist nach seinem Systeme folgender:

I. Vorbereitungsunterricht.

a) Ein völlig reines, zwangloses, aber deutliches und im Tone des gewöhnlichen Umganges gehaltenes Erzählen des Lehrers anfangs nur kurzer Sätze, nach und nach aber zusammenhängender Erzählungen mit steter Hinsicht auf die Entwicklung der sinnlichen Begriffe, und Richtung der Aufmerksamkeit des Kindes.

b) Ein deutliches und bestimmtes Vorsprechen seitens des Lehrers von verschiedenen Wörtern, Sätzen und Redetheilen, welche der Zögling eben so deutlich und bestimmt wiederholen muss. Diesem folgt endlich

c) ein Eintheilen der ganzen Sätze in Wörter, aus welchen sie zusammengesetzt sind.

II. Übergang zum Lesenlehren.

a) Hier wird ein weiteres Zerlegen der Silben nach dem Takte, abwechselnd mit dem Construieren der Wörter, stufenweise von der Stammsilbe auf bis zu den äußersten Zusammensetzungen und Modificationen derselben erfordert.

b) Dieſe Silben müſſen noch einmal in ihre letzten Momente zerlegt werden, welche dann die Elemente der Tonſprache ausmachen. Damit muſs in Verbindung ſtehen die Übung der Fertigkeit des zuſammenſetzenden ſowohl als des auflöſenden natürlichen Buchſtabierens oder Elementierens, des erſtern als Grundlage des Leſenlernens, des letzteren als Grundlage des Rechtſchreibenlernens.

c) Jetzt müſſen alle Sprachlaute im Organe einzeln bearbeitet und möglichſt ſcharf ausgeſprochen werden; an dieſes einzelne Element erinnert ein jedes Schriftzeichen, deſſen Verbindung mit einem Sprachlaute in der Seele des Lernenden nach allen vorhergegangenen Übungen nun nicht mehr im mindeſten Schwierigkeiten machen kann.

Hieran ſchließen ſich

III. Vorübungen zur Kenntnis der Buchſtaben als wirklicher Lautzeichen. Dahin gehören:

a) Vorläufige Mittheilung der anſchaulichen Erkenntnis ſämmtlicher Schriftzüge als bloßer Figuren bis zur deutlichſten Unterſcheidung aller beſondern Merkmale ihrer Ähnlichkeit und Unähnlichkeit.

b) Syſtematiſche Anordnung des Lautalphabets mittels einer Folge zweckmäßig geordneter bildlicher Gegenſtände, an deren anſchauliche Ordnung die Folge der aus ihrer Benennung hervorgehenden Lautelemente und zugleich der ſchriftlichen Zeichen dieſer letzteren ſich von ſelbſt anſchließt und feſtknüpft.

(Zu dieſem Behufe hatte Olivier mehrere Leſetafeln entworfen; die erſte ſollte zunächſt die Kenntnis und Erlernung der Buchſtaben vermitteln helfen; ſo war den Buchſtaben **b** und **p** das Bild einer Tau-**b**e und einer Tul-**p**e, den Buchſtaben **d** und **t** das Bild einer Wei-**d**e und einer Fich-**t**e zugeſellt ꝛc.)

Daran ſchloſs ſich endlich

IV. Das Zuſammenſetzen der Laute zu Silben und Wörtern.

Über Oliviers Methode gibt Schwarz in ſeiner Erziehungslehre folgendes Urtheil ab: „Man kann dem Fleiße, die Buchſtaben als Naturlaute auszuſcheiden eine vorzügliche Achtung, aber auch ein Bedauern nicht verſagen, daſs ſo viel auf Unterſuchung gewendet iſt, die doch nicht die Natur betrifft, ſondern nur zu einer Künſtelei

geführt hat. Doch darf man diesem edelsinnigen Pädagogen nicht den Dank entziehen dafür, dass er die Aussprache zu reineren Lauten gewöhnt."

Der Philanthropismus.

Philanthrop bedeutet Menschenfreund, Philanthropie Menschenfreundlichkeit. Philanthropinum nannte Basedow seine in Dessau gegründete Erziehungs- und Unterrichtsanstalt. Philanthropist ist ein Anhänger und Freund der Basedowschen Grundsätze. Die Philanthropen bilden in der Pädagogik eine eigene Schule. Die vornehmsten Vertreter derselben, außer Basedow, sind Salzmann und Campe.

In ihrem Lehrverfahren folgten sie in der Hauptsache den von Comenius, Locke, Rousseau aufgestellten Grundsätzen; sie überschätzten jedoch die Methode und verfielen dabei in den Fehler, den wir bei Ratich bereits bemerkt haben. Daher kam es, dass sie in dem einen Punkte: rasche Unterrichtserfolge anzustreben, von Rousseau, welcher den Unterricht so viel als möglich verlangsamt wissen will, völlig abwichen. (Basedows Tochter, Emilie, lernte bereits im dritten Jahre lesen und wurde überhaupt zu einem Wunderkinde abgerichtet.)

Die Verdienste, welche sich die Philanthropen um die Förderung der Unterrichtsmethode erworben haben, wurden bereits bei Basedow hervorgehoben. Bei ihrem Streben jedoch, das Lernen spielend zu betreiben, verfielen sie oft in bedenkliche Tändelei, die auf die Dauer jeder geistigen Arbeit abträglich ist. Den Leseunterricht z. B. mittels gebackener Buchstaben betreiben, um dieselben bei günstig erzielten Unterrichtsresultaten als Belohnungen benützen zu können, ist offenbar abgeschmackt. —

Was ihre Erziehungsideen im allgemeinen betrifft, so standen sie mit Rousseau auf gleichem Standpunkte. Der Erziehungszweck der Philanthropen, sowie Rousseaus, war: harmonische Entwickelung des Menschen nach Leib und Seele — unter der Voraussetzung: der allgemeine Weltzustand der Gegenwart ist ein grenzenlos verderbter. In Kirche und Staat, Schule und Familie, Volkssitte und Wissenschaft herrscht allgemeine Fäulnis. Vor allen Dingen ist die Schule in ihrem Grundbau fehlerhaft.

Dieſer Negation gegenüber ſtellt der Philanthropismus als Poſition:*)

1. Es müſſen vor allen Dingen Künſtler gebildet werden, wenn die Kunſt (Erziehungskunſt) gedeihen ſoll.

2. In der körperlichen Erziehung muſs zu der Methode der Alten zurückgekehrt werden. Abhärtung und Gymnaſtik werden ſtärken und bilden.

3. In der geiſtigen Ausbildung muſs Erziehung zur Humanität das letzte Ziel ſein. Bisher hat man nur Gelehrte und Edelleute, oder Handwerker erzogen. An Menſchen, an Kosmopoliten iſt der Welt weit mehr gelegen.

4. Durch Vernunft, aber dabei durch ſtrengen Gehorſam muſs der Wille gelenkt werden. Man muſs dazu auf beſondere Belohnungs- und Beſtrafungsmittel denken — Auszeichnungen durch Meritentafeln, goldene Punkte, Orden des Verdienſtes ꝛc.

5. Die Religion ſoll in der Jugend nur in der höchſten Einfalt und ohne alle Rückſicht auf Secten und Parteien gelehrt werden. Der Kirchenglaube gehört für ſpätere Jahre.

6. Man muſs Tugend und Religion der Jugend angenehm machen, damit ſie beide lieb gewinnt. Man muſs den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, ſondern nur leiten. Die Kinder ſind von Natur gut; der Zwang macht ſie meiſt ſchlechter. Sie ſind von Natur menſchenfreundlich; man verſchuldet oft, daſs ſie die Menſchen haſſen. Philanthropie muſs die Tendenz aller Erziehung ſein.

7. Das ſinnliche Kind, der ſinnliche Knabe, der für nichts Abſtractes und Unverſtändliches Sinn hat, ſollte vor allen Dingen mit der Sinnenwelt bekannt werden. Dieſe zeige man ihm in der Natur, oder wenn das nicht möglich iſt, mit treuen Abbildungen. —

Der Fortſchritt, welchen der Philanthropismus auf dem Gebiet der Pädagogik in ſich ſchloſs, läſst ſich auf folgende Punkte zurückführen:

1. Er verſuchte die Pädagogik zur Wiſſenſchaft zu erheben, indem er das Unterrichten aus einem Schulmeiſter-Handwerk zum Object wiſſenſchaftlicher Forſchung machte.

*) Vergl. Karl Schmidt. Geſch. d. Päd. 277.

2. Er verschaffte der körperlichen Ausbildung Geltung.

3. Er verbannte durch möglichste Veranschaulichung beim Unterrichte den todten Gedächtniskram aus der Schule.

4. Er machte die Schulstuben zu heitern Sitzen der Gesundheit, des Frohsinns und der Liebe und schuf die dem Leben abgestorbenen herrschsüchtigen Schuldespoten zu liebevollen Vätern und Freunden ihrer Zöglinge um.

5. Er verbannte Stock und Ruthe aus der Schule und befreite die Jugend von dem unnatürlichen Zwange conventioneller Mode. Das übliche Frisieren, Kräuseln, Pudern und Salben des Haares verbannte er aus seinem Institute, an die Stelle der Tressenröcke, kurzen und engen Beinkleider, seidenen Strümpfe, der steifen Halsbinde, des Degens und Haarbeutels setzte er eine bequeme, schlichte und für alle Zöglinge gleiche Kleidung. Spaziergänge und Leibesübungen förderten in wohlthuender Weise die Gesundheitszwecke, und praktische Handfertigkeiten machten den Knaben geschickt fürs praktische Leben.

„Es ist außer Zweifel, dass die Philanthrophie bei diesen Männern nicht ein bloßes Aushängeschild war; in ihnen lebte wirklich eine Liebe, die deshalb nicht, wie bei Rousseaus Hass, mit literarischen Feldzügen sich begnügte, sondern sich zum schweren Erziehungswerke selber hingab." (Palmer.)

Es ist hier der Ort, auch derjenigen philanthropischen Bestrebungen zu gedenken, welche auf die unglücklichen „Viersinnigen" — zunächst die Taubstummen gerichtet waren.

Charles de l'Epée,
(1712—1789.)

der Sohn eines Architecten, wurde zu Versailles geboren und widmete sich dem geistlichen Stande. In dem Alter von 17 Jahren erhielt er bereits die Priesterweihe; er hatte jedoch wenig Aussicht auf die Verleihung eines geistlichen Amtes, weil er sich weigerte, eine seiner Überzeugung zuwiderlaufende, durch die jansenistischen Streitigkeiten eingeführte Glaubensformel anzuerkennen.

Nach dem Wunsche seines Vaters entschied er sich daher für die Rechtswissenschaften und trat nach vollendeten Studien als Parlaments-Advocat in die gerichtliche Praxis ein. Da aber dieser

Beruf ſeiner Denk- und Gefühlsweiſe wenig entſprach, ſo kehrte er zur Theologie zurück und erhielt das Amt eines Predigers, das ihm jedoch ſchon nach kurzer Zeit aus dem bereits erwähnten Grunde wieder abgenommen wurde.

De l'Epée zog ſich nun von der Welt zurück und lebte in Paris in völliger Abgeſchiedenheit.

Charles de l'Epée.

Geringfügig ſcheinende Begebenheiten und Zufälle haben im Leben oft große Wirkungen zur Folge; das ſollte auch de l'Epée erfahren. Eines Tages begab ſich der Abbé in ein Haus der Rue des fosses Saint-Victor, wo er zwei junge Mädchen, ernſthaft auf ihren Stühlen ſitzend, mit Nähtereien beſchäftigt fand. Die Mutter der Mädchen war abweſend; der gute Prieſter will deren Rückkehr abwarten, und die beiden Mädchen empfangen ihn, ohne eine Silbe zu reden, indem ſie ſtill und in ſich gekehrt bei ihrer Arbeit verbleiben. Der Abbé bewunderte die in Paris ungewohnte Beſcheidenheit der anmuthigen Kinder, wagte aber dennoch eine Frage an ſie zu richten; die beiden jungen Perſonen verharrten in ihrem Schweigen,

ohne auch nur die Augen von ihrer Arbeit zu erheben. Der Geistliche begann zu fürchten, daſs hier weniger die Bescheidenheit, als eine schlechte Erziehung im Spiele sei; er fragte abermals, und — gleiches Stillschweigen. Da langt die Mutter der beiden Mädchen an, der Abbé begrüßt sie, beklagt sich aber, obwohl nur milde, über den sonderbaren unfreundlichen Empfang. —

„Ach, das ist nicht ihr Fehler", erwiderte die Mutter in traurigem Tone, „sie sind ja beide taubstumm geboren". Sie erzählte hierauf, daſs ein Klostergeistlicher, Pater Vanin, den Mädchen mit Hilfe von Bildern einigen Unterricht ertheilt habe; der Pater sei jedoch gestorben, und die armen Geschöpfe entbehrten nunmehr jeden Unterricht. Die Mutter weinte, und der Abbé verließ sie betrübten Herzens.

Unausgesetzt mit dem Gedanken beschäftigt, wie den unglücklichen Wesen zu helfen sei, beschloſs der edle Mann, den Unterricht derselben fortzusetzen und — unbekannt mit dem, was vor ihm von andern in diesem Fache geleistet worden war — schuf er, den Mitteln zur Erreichung seines Zweckes nachforschend, die ihm eigenthümliche Unterrichtsmethode.

In der Hauptsache besteht dieselbe darin, dem Taubstummen die Wortsprache mittels einer derselben analog ausgeprägten Zeichensprache in Verbindung mit der Schrift so weit zu vermitteln, um auf diese Kenntnis der Wortsprache alles das zu gründen, was der Taubstumme an intellectueller wie religiös-sittlicher Bildung sich erwerben soll.

De l'Epées Bemühungen waren erfolgreich, man besprach seine Wirksamkeit in öffentlichen Blättern, er erhielt mehrere Schüler, und er unternahm es, aus eigenen Mitteln eine Schule für Taubstumme zu errichten, die er später zu einer Erziehungsanstalt, in der den Zöglingen auch Kost und Pflege zutheil wurde, erweiterte. Hier entfaltete sich sein ganzer menschenfreundlicher Charakter. Was er besaß, opferte er seinem edlen Werke; er darbte, damit seine Zöglinge nicht Mangel litten. Sein Ruhm verbreitete sich über Frankreichs Grenzen hinaus. (Bouilly schrieb ein Schauspiel: „L'Abbé de l'Epée", und Kotzebue bearbeitete dasselbe für die deutsche-Bühne.)

Allein es fehlte dem edlen Menschenfreunde auch nicht an Feinden und Neidern, namentlich verschonte ihn die gelehrte Welt

nicht mit heftigen Angriffen; aus den Streitigkeiten, in welche er mit den Gegnern seiner Methode gerieth (s. Heinicke), erwuchsen ihm vielfache Unannehmlichkeiten. Mehr als alle diese trüben Erfahrungen schmerzte ihn jedoch die eine, dass man ihm von Seite des Staates jede materielle Unterstützung zur Förderung seines wahrhaft christlichen Werkes versagte; seine Anstalt war und blieb Privatunternehmen bis an seinen Tod. Erst auf Verwendung Kaiser Josefs II., welcher die Anstalt de l'Epées im Jahre 1777 besucht und bewundert hatte, erhielt derselbe wenige Jahre vor seinem Tode eine Unterstützung. Zu einer Staatsanstalt aber, was de l'Epée im Interesse der Sicherstellung seines Werkes am sehnlichsten wünschte, wurde sein Institut erst nach seinem Ableben erhoben.

Zu den zahlreichen Schülern des Abbé de l'Epée gehört auch der Weltpriester Dr. Fr. Stork, der nachmalige erste Director des im Jahre 1779 errichteten k. k. Taubstummen-Institutes in Wien.

Wenn wir die von de l'Epée begründete Zeichensprache ins Auge fassen, so ist sie in ihren natürlichen Elementen eben so unverwerflich als unentbehrlich; denn die natürlichen Geberden sind eine Sprache voll Leben und Wahrheit, mit denen auch viele Vollsinnige, besonders die mit lebhaftem Temperament begabten, ihre Reden begleiten und in denen allein sie auch wohl das, was sie fühlen und denken, begehren oder verabscheuen, hervortreten lassen, und nicht selten auch verstanden werden. Es ist der Blick, es sind die Mienen des Gesichts, es ist die Haltung und Bewegung des Körpers sowie einzelner Theile desselben, ganz besonders aber die Hand, durch die wir unter Umständen uns sehr beredt auszudrücken vermögen.

Diese natürliche Geberdensprache ist zum ersten Verkehr mit den Taubstummen und zu ihrem ersten Unterricht unentbehrlich; und da der Taubstumme von innerem Bedürfnisse getrieben, sie selbst schafft, so hat der Lehrer zunächst sie zu beobachten, ihren Elementen und Formen nachzuforschen und sie sich anzueignen, ehe er mit Erfolg zu lehren hoffen kann.

Der Umfang und innere Gehalt der natürlichen Geberdensprache ist ein sehr beschränkter; denn sie bewegt sich nur im Gebiete der äußeren Anschauungen und dessen, was das Gemüthsleben bewegt, kann aber abstracte Begriffe und Gedanken nie vergegenwärtigen. Um die Geberdensprache nun aber auch dafür geeignet zu gestalten, hat man sie in den französischen Taubstummenanstalten durch erfundene künstliche Zeichen, welche man theils für die abstracten Begriffe, den elementarischen natürlichen Geberdenzeichen anfügte, theils zur Andeutung der grammatischen Formen in der Wortsprache neu und nicht ohne Willkür schuf, zu einer methodischen Zeichensprache ausgebildet und damit noch ein Hand- oder Finger-Alphabet, welches in einer Darstellung der Buchstaben durch Haltung und Biegung der Finger besteht, in Verbindung gebracht.

Abbé Sicard, der Schüler und Nachfolger de l'Epées an dem Taubstummen-Institute in Paris unterrichtete zwar auch in der methodischen Zeichensprache und Schrift, wich aber in seiner Pantomime und noch mehr in seinem Sprachunterrichtsgange wesentlich von dem Vorgange seines Lehrers und Vorgängers ab, obgleich er der Persönlichkeit desselben nie anders als mit der größten Pietät gedachte. Er glaubte den Unterricht so ertheilen zu müssen, dass die geistige Kraft im Taubstummen geweckt und geübt werde, und die grammatischen Formen der Wortsprache aus dem Schüler selbst hervorgiengen. De l'Epée gab zuvor das Wort nach seinem materiellen Inhalte und dann den Begriff mittels der Zeichensprache. Sicard dagegen gieng von den Gegenständen aus, deren Begriffe er entwickelte, wobei er stets die eigene Thätigkeit der Schüler anzuregen bemüht war, um so die Möglichkeit ihrer eigenen Fortbildung nach der Schule zu erzielen.

Die Lautsprache schloss Sicard ganz von seinem Unterrichte aus, während de l'Epée ausnahmsweise Versuche darin mit günstiger organisierten Zöglingen machte. Erst kurz vor seinem Tode änderte auch Sicard seine Ansicht hierüber dahin, dass der Taubstumme der menschlichen Gesellschaft nur dann wiedergegeben werde und seine Erziehung nur dann eine vollendete genannt zu werden verdiene, wenn er durch den Unterricht in den Stand gesetzt worden sei, sich selbst nicht nur mündlich verständlich zu machen, sondern auch andere, die Rede von ihrem Munde lesend, zu verstehen.

Ungeachtet mancher Abweichungen von de l'Epées und Sicards Methode ist doch der Unterricht der Taubstummen in den französischen und den ihnen nachgebildeten Instituten außerhalb Frankreichs bis zur Gegenwart im Wesentlichen noch derselbe.

Samuel Heinicke.

(1729—1790.)

Was der Abbé de l' Epée für das Bildungswesen der Taubstummen in Frankreich war, das wurde Samuel Heinicke für diesen Unterrichtszweig in Deutschland.

Samuel Heinicke war der Sohn eines Landmannes und erblickte im Jahre 1729 das Licht der Welt in Nautzschütz bei Weißenfels an der Saale. Nach dem Wunsche seines Vaters widmete er sich der Landwirtschaft. Sein strebsamer Sinn war jedoch auf Höheres gerichtet: als er daher in seinem 21. Lebensjahre nach dem Ansinnen seines Vaters eine eheliche Verbindung eingehen sollte, die seiner Neigung nicht entsprach, verließ er das väterliche Haus, gieng nach Dresden und trat daselbst in den Militärdienst. Hier legte er unter großen Entbehrungen den Grund zu seiner Bildung. Zunächst betrieb er Musik; nachdem er hierin in einem solchen

Grade gebildet war, daſs er ſelbſt Muſikunterricht ertheilen und auf dieſem Wege die ſpärlichen Geldmittel erwerben konnte, um ſeinem weiteren Bildungstriebe Rechnung zu tragen, erlernte er die lateiniſche und die franzöſiſche Sprache. Theils aus Neigung zum Unterrichte und zu den Kindern, theils gedrängt, die nöthigen Mittel zu weiterer Fortbildung zu beſchaffen, übernahm er in mehreren Familien den Unterricht der Kinder. In einer dieſer Familien befand ſich ein taubſtummer Knabe, der Heinickes Theilnahme und Aufmerkſamkeit in hohem Grade in Anſpruch nahm. Er ſtellte mit ihm Verſuche

Samuel Heinicke.

im Schreiben an; ſoweit es ſich hiebei um die rein mechaniſche Seite dieſes Unterrichts handelte, gieng derſelbe trefflich von ſtatten. Um ſich zu überzeugen, wie es um die Verſtandesthätigkeit des taubſtummen Knaben ſtehe, machte Heinicke einen Verſuch im Rechnen, und da auch hier der Knabe den Bemühungen ſeines Lehrers willig entgegen kam, reiheten ſich daran die erſten Sprachverſuche. Bei der geringen Verbreitung, welche damals das Schreiben in den niederen

Ständen hatte, hielt es Heinicke für zweckmäßig von vorneherein auf die Erlernung der Tonsprache bei seinem Zöglinge hinzuwirken. Die Anleitung, den Knaben zu entstummen, bot ihm Ammans Schrift: „Surdus loquens“; — der Erfolg entsprach seinen Erwartungen.

Leider machte der 1756 ausgebrochene Krieg seinem Unterricht ein höchst unerwünschtes Ende. Heinicke gieng einer traurigen Zukunft entgegen; er wurde Kriegsgefangener und rettete sich durch die Flucht nach Jena. Hier ließ er sich unter die Studierenden aufnehmen und gab wiederum Musikunterricht, um die Mittel zum Studium, aber auch die zur Erhaltung seiner Familie — er war bereits vermählt und Vater von drei Kindern — zu gewinnen.

Im Jahre 1758 begab er sich nach Hamburg, erhielt Zutritt in angesehenen Familien und ward unter andern der Lehrer der ersten Gattin Klopstocks. Durch Klopstock empfohlen, kam Heinicke in das gräflich Schimmelmannsche Haus, wo er als Lehrer und Secretär hoch geschätzt von allen Gliedern desselben 8 Jahre seinem Berufe, seinem häuslichen Glück und den Wissenschaften lebte.

Dem innern Drange folgend, sein Leben ganz der Schule zu widmen, nahm er 1768 das Schulamt und Cantorat in Eggendorf bei Hamburg an. Hier führte er, durch den Taubstummenunterricht darauf geleitet, den Leseunterricht nach der Lautiermethode ein. Und wieder wurde ihm hier ein Taubstummer — ein schon im 13. Jahre stehender Knabe — zugeführt. Wohl kamen Heinicke die bereits früher gemachten Erfahrungen im Unterricht der Taubstummen zugute, allein diese und die dürftigen Fingerzeige, welche ihm Ammans Schrift boten, reichten nicht aus, um über die ersten Anfangsgründe dieses schwierigen Unterrichts hinaus zu kommen. Es galt nunmehr zu forschen und selbst einen Weg zu suchen, der zum erwünschten Ziele führe. Heinicke hat ihn gefunden. Der Unterricht jenes Knaben führte zu dem erfreulichsten Resultate; auf Grund einer wohlbestandenen Prüfung vor dem Senior des geistlichen Ministeriums in Hamburg, Dr. Göze, wurde Heinickes Zögling im Jahre 1772 confirmiert.

Im nächsten Jahre unterrichtete Heinicke bereits vier Taubstumme, und als in der Folge deren Zahl sich mehrte, nahm er sie in sein Haus auf, um ihnen ganz Lehrer und Vater zu sein.

So entſtand die erſte Taubſtummenanſtalt in Deutſchland.

Ihr Gründer hat lange Jahre mit Noth und Entbehrung gekämpft; denn Heinicke war arm, und ſeine Zöglinge waren es zumeiſt auch. Eine erfreulichere Wendung in den äußeren Verhältniſſen der Anſtalt trat erſt ein, als der Kurfürſt Friedrich Auguſt von Sachſen 1778 Heinicke ſammt ſeiner Familie und mit 9 Zöglingen nach Leipzig berief.

Die Anſtalt war in den erſten Jahren ſchwach beſucht; dies lag weniger an der geringen Zahl von Taubſtummen überhaupt, ſondern in der unverſtändigen Forderung der Familien, daſs nach 2 bis 3 Jahren der Bildungscurs eines Taubſtummen abgeſchloſſen ſein ſollte. Einerſeits ſah man Heinickes Leiſtungen für ein Wunder an, das — als ſolches — auch in kurzer Zeit verrichtet werden könne, und andererſeits ſcheuete man die Koſten für die Erhaltung der Taubſtummen in einem Inſtitute.

Waren dieſe Verhältniſſe an ſich ſchon darnach angethan, die Wirkſamkeit Heinickes in hohem Grade zu erſchweren und ihm bittere Stunden zu bereiten, ſo wurde ſeine Stimmung nicht weniger getrübt durch den literariſchen Streit, den er mit ſeinen Gegnern auf dem Gebiet der Methode: dem Abbe de l'Epée in Paris und dem Dr. Stork in Wien auszufechten hatte. Am meiſten trug die Kampfweiſe der Streitenden dazu bei, daſs das Urtheil des Publicums mehr zu Gunſten der franzöſiſchen Schule als zu Gunſten der Beſtrebungen Heinickes ausfiel. Während de l'Epée in feiner und gewinnender Form ſeine Anſicht vertheidigte, trat Heinicke, dem es nach dem Laufe ſeines Bildungsganges nicht gegeben war, die Form, wie ſein Gegner zu beherrſchen, derb und rauh in die Schranken. Wahrheit war zweifellos auf beiden Seiten, nur war es ſubjective Wahrheit.

Eines jedoch muſs ſchließlich hervorgehoben werden, daſs nämlich Heinicke für die gute Sache ſtritt und ebenſowenig als ſeine Gegner von eigennützigen Triebfedern beſtimmt wurde. Der klarſte Beweis hiefür iſt wohl der traurige Umſtand, daſs Heinicke in Armut ſtarb — ſo arm wie er gelebt hatte. Seine trauernde Gattin mit drei noch unerzogenen Kindern erbte von dem heimgegangenen Wohlthäter der Menſchheit nichts als Sorge und Noth.

Die deutsche Schule des Taubstummen-Unterrichts.

Die von Samuel Heinicke begründete deutsche Schule des Taubstummenunterrichts erkennt zunächst in der Lautsprache in Verbindung mit der Schrift das Mittel, um den Taubstummen den Hörenden nahezuführen. Die natürliche Geberde ist dabei nicht ausgeschlossen; allein die künstliche (conventionelle) Geberde oder Pantomime bringt die deutsche Schule nicht in Anwendung.

Die Möglichkeit, dass ein Tauber mechanischerseits sprechen lernen kann, ist in dem vollkommen vorhandenen Sprech-Organismus desselben geboten. Dass er auf dem gewöhnlichen Wege nicht in den Besitz der Sprache gelangen konnte, das liegt einzig im Mangel des Gehöres; dieser Mangel schließt jedoch nicht aus, dass er *entstummt* werden kann.

Man hat den Taubstummenunterricht rücksichtlich seiner Schwierigkeit von mancher Seite *überschätzt*, von mancher *unterschätzt*.

Diejenigen, die ihn unterschätzten, waren nicht praktische Taubstummenlehrer, sondern Theoretiker. Sie verlangten schlechthin, dass der Taubstumme gleichen Unterricht mit den Vollsinnigen genießen solle. Diese Forderung stellte unter andern der Württembergische Pfarrer *Daniel*, ebenso der Regierungs- und Schulrath Dr. *Graser* in seiner Schrift: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme." In der Vorrede zu diesem Buche sagt er: „Dahin muss es kommen, dass jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermöge und folglich jeder Taubstumme in seinem Orte und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und dahin muss es kommen, dass der Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne und mit ihnen, *wie andere Hörende*, in Verkehr trete."

Auch *Harnisch* glaubte eine Zeit lang an die Durchführbarkeit einer solchen Maßregel; allein der praktische Versuch an der Schule zu *Weißenfels* hat ihn wohl eines anderen belehrt.

Die Schwierigkeiten dieses Unterrichtszweiges sind nun aber auch, wie eingangs bemerkt wurde, *überschätzt* worden. *Niemeyer* behauptet, dass die Versuche, Taubstumme zum Sprechen zu bringen, selten gelungen wären, und dass die herausgepressten Töne nicht nur höchst unangenehm, sondern auch schwer verständlich seien; die letztere Wahrnehmung macht auch *Diesterweg*.

Hiezu muss bemerkt werden, dass die Aussprache des völlig Tauben in der That der Modulation entbehrt, dass damit aber die mindere *Verständlichkeit* der Sprache nicht in nothwendigem Zusammenhange steht. Für die äußere Seite der Sprechthätigkeit ist es von großer Wichtigkeit, dass die Articulationsbildung des Taubstummen *rechtzeitig* beginne, d. i. in einer Zeit, in der die Sprechorgane noch biegsam genug sind.

Dass die articulierte Lautsprache aber im Taubstummenunterrichte ihre volle Berechtigung habe, stellte *Samuel Heinicke* fest, und es gibt wohl keinen deutschen Taubstummenlehrer, der in diesem Punkte anderer Meinung wäre. „*Die Schrift*", sagt Heinicke, *ist nur der Repräsentant der Lautsprache*, der Träger des in articulierten (für den Hörenden tönenden) Lautsprachformen Gedachten in die Ferne des Raumes wie der Zeit. In diesen

Formen denken wir, welche in uns tönend unser, auch stilles Denken begleiten; wir denken in uns nicht schreibend, ob es auch manchem so scheinen mag, sondern sprechend; und lesen oder schreiben wir, so begleiten uns dabei soufflierend die empfundenen Eindrücke der Lautsprachformen, ohne dass wir uns dessen eben klar bewusst sind oder den Souffleur sehen, und eben hierin liegt die Täuschung derer, welche sagen: „Man kann in der Schrift denken.“ Wer nur in dem Taubstummen das geistig ihm gleichgeschaffene Vernunftwesen erkennt, den der Schöpfer auch mit den Organen zum lauten Sprechen ausgerüstet hat, gleich uns, der muss ihn zum Denken in articulierten Sprachlauten (Worten) als den natürlichsten Formen desselben leiten.“ [1])

So großen Wert nun aber auch die Lautsprache für die Bildung des Taubstummen hat, so wenig ist der Wert der Schrift zu unterschätzen. Man bedarf derselben im Taubstummenunterrichte bei den nothwendigen Sprachübungen, aber auch als Mittel, dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen und endlich für die Folge als Träger des Gedankens für die Ferne der Zeit und des Raumes. Beim Unterrichte selbst kann das mündliche Sprechen des Dienstes der Schrift ebensowenig entbehren, als die Schrift der Hilfe des mündlichen Ausdruckes.

Endlich aber bedürfen beide Sprachweisen — die Lautsprache wie die Schriftsprache — auch noch des natürlichen Geberdenausdruckes. Auf der ersten Unterrichtsstufe ist die Geberde das einzige Mittel zum gegenseitigen Sprachverkehr zwischen dem Lehrenden und Lernenden und für diese unter einander selbst. Die Geberdensprache bleibt dies so lange, bis der taubstumme Schüler imstande ist, des wörtlichen Ausdrucks sich selbst zu bedienen, und ihn, vom Lehrer gebraucht, zu verstehen. Aber auch auf den folgenden höheren Unterrichtsstufen wird er der natürlichen Geberdensprache, wenn auch nur in leisen Andeutungen, nicht völlig entrathen können.

Mit Rücksicht auf den gegenwärtigen methodischen Stand des Taubstummenunterrichts lassen sich fünf Hauptrichtungen (Schulen) unterscheiden:

1. Die extrem französische Schule, welche sich die Aneignung der Schriftsprache zum Ziele setzt und die Erlernung und das Verständnis derselben auf methodische Zeichen basiert.

So anerkennenswert diese Methode rücksichtlich ihrer Anfänge ist, so verdient sie doch eben nur noch ein historisches Interesse; denn abgesehen davon, dass ein derart gebildeter Taubstummer im eigentlichen Sinne des Wortes taub und stumm bleibt, erhält er weder in der künstlichen Geberde noch im Fingeralphabet — die ja beide dem Vollsinnigen unbekannt sind — ein geläufiges Verständigungsmittel mit andern.

2. Die extrem deutsche Schule, welche auf die Thatsache hin, dass der Taubstumme, wie jeder andere Mensch, geistige Sprachfähigkeit und zugleich gesunde Sprachorgane besitze, mit Umgehung der Geberde ihre Schüler in den bewussten Besitz und geläufigen Gebrauch der Lautsprache bringen will.

Wäre dieses Ziel auf solchem Wege bei den Taubstummen überhaupt und durchschnittlich erreichbar, so müsste man diese Unterrichtsart allerdings als jene

[1]) Reich. Blicke auf die Taubstummenbildung.

bezeichnen, welche die Gerechtigkeit und Billigkeit für die unglücklichen Taubstummen gebietet. Da jedoch die natürliche Geberdensprache als die eigentliche Muttersprache des Taubstummen anzusehen ist, erscheint es mehr als bedenklich, beim Beginn des Unterrichts von derselben völlig abzusehen. Von dieser Seite aufgefaßt erscheint die Erlernung der Lautsprache als Selbstzweck, nicht aber als Mittel zu einem höheren Zweck: dem der Gesammtbildung der Taubstummen.

3. Die gemischt französische Schule, welche von der deutschen das Lautieren für jene Kinder entlehnt, die entweder bereits früher Gehör und Sprache besaßen, oder die sich durch besonderes Talent für die Erlernung der Lautsprache auszeichnen. Da solche Schüler in bestimmten Stunden gesondert lautieren, in den übrigen Lehrstunden aber mittels der künstlichen Geberdensprache unterrichtet werden, ist es unschwer einzusehen, dass sie aus Mangel an zureichender Übung die Lautsprache niemals in dem Grade erlernen, der sie in den Stand setzen könnte, sich derselben im Verkehr mit Vollsinnigen zu bedienen.

4. Die grammaticalische deutsche Schule, welche den Taubstummen durch Beispiele und Regeln in die Laut- und Schriftsprache einführen will, wie etwa ein Studierender die lateinische Sprache erlernt. Ist dieses Vorgehen schon in der Behandlung der Muttersprache dem Vollsinnigen gegenüber grundverkehrt, dann gewiss nicht minder im Taubstummenunterrichte.

Bei diesem Vorgange ist die Anwendung schulgerechter — somit künstlicher — Zeichen nicht zu umgehen; der größte Nachtheil aber besteht bei diesem einseitigen Verfolgen eines rein formalen Zweckes darin, dass der Schüler ebensowenig befähigt wird, sich in der Lautsprache auszudrücken wie es etwa ein Lateinschüler nach sechsjährigem Unterricht in der lateinischen Sprache vermag.

5. Die moderne deutsche Schule, welche den Taubstummen sowohl nach der Eigenthümlichkeit seines Gebrechens als nach der Übereinstimmung seiner Begabung mit derjenigen vollsinniger Kinder auffasst.

Sie nimmt ihn nämlich mit seiner Muttersprache — der natürlichen Geberdensprache — auf und benutzt diese als Erziehungs- und Bildungsmittel so lange, als dafür kein auslangender Ersatz gegeben ist. Zugleich betrachtet sie ihn als ein mit innerer Sprachfähigkeit ausgestattetes Wesen, das auch mit den äußeren Sprachorganen versehen ist. Das dem Taubstummen mangelnde Gehör wird durch das Auge ersetzt; er muss vom Munde ablesen lernen und zu dieser Fertigkeit — wie überall im Leben — durch vielfache Übung gelangen. Der Weg, auf dem er sich einen Sprachschatz erwirbt, ist derselbe, welchen das vollsinnige Kind vor seinem Eintritt in die Schule — wenn auch in schnellerem Tempo — durchläuft: vom Nahen zum Entfernten, vom Concreten zum Abstracten, immer und überall an das Leben und dessen nächste Erscheinungen anknüpfend.

So erweitert sich naturgemäß — ganz wie bei dem Vollsinnigen — der Sprachkreis des Taubstummen von Jahr zu Jahr; im Verlaufe der Bildungszeit wird die Geberdensprache so lange und so weit als Krücke geduldet und gebraucht, als es eben noththut um das Verständnis zu unterstützen und zu berichtigen, und unter einem nimmt die Sprache jene Bildungselemente in sich auf, welche als Gegenstände des allgemeinen Volksschulunterrichts auch dem Vollsinnigen geboten werden.

Ist der Taubstumme auf diesem Wege in den Besitz der Tonsprache gelangt, so wird er in der Sprache zu denken vermögen, er wird die Sprache dauernd behalten, denn Gedanke und Wort stehen in unausgesetzter Wechselwirkung zu einander.

Johann Ignaz von Felbiger. [1])

war 1724 zu Groß-Glogau in Schlesien von katholischen Eltern geboren. Er studierte zu Breslau Theologie und trat sodann in das fürstliche Stift zu Sagan in Schlesien. Im Jahre 1758 wurde Felbiger Erzpriester des Saganschen Kreises und bald nachher Abt und Prälat. Als solcher hatte er die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt und einer dazu gehörigen Anzahl von Dörfern auszuüben.

Die damaligen Trivialschulen zu Sagan befanden sich in einem kläglichen Zustande; Felbiger beschloss daher, das Schulwesen zu Sagan gründlich zu reformieren, weshalb er für dasselbe eine neue Schulordnung aufstellte. Da indessen die vorhandenen Schulmeister durchaus unfähig waren diese Schulordnung zu vollziehen, so blieb dieselbe wirkungslos. Die Eltern hielten ihre Kinder von der öffentlichen Schule zurück, in der sie doch nichts lernten, und die wohlhabenderen unter ihnen wiesen ihre Kinder der zu Sagan bestehenden lutherischen Schule zu.

Felbiger sah sich daher veranlasst, sich mit den über die Einrichtung evangelischer Schulen publicierten Nachrichten bekannt zu machen. Was Felbiger hiebei über die Realschule zu Berlin erfuhr, gefiel ihm so sehr, dass er sich entschloss, zunächst incognito, im Mai 1762 in Begleitung eines seiner Freunde nach Berlin zu reisen. Hier lernte Felbiger die Organisation der Heckerschen Realschule und namentlich die in allen Classen derselben eingeführte Hähnsche Lehrart genauer kennen. Zugleich machte er sich mit der Einrichtung des zu Berlin bestehenden Schullehrer-Seminars vertraut, dessen außerordentlicher Nutzen für die Volksschulen ihm alsbald einleuchten musste, weshalb Felbiger beschloss, mit höherer Erlaubnis, aber wiederum ganz im Stillen, einige katholische junge Männer zum Besuche des Seminars nach Berlin zu schicken. Nach ihrer Rückkehr wurden dieselben im praktischen Schuldienste verwendet.

[1]) Vergl. H. Heppe. Gesch. d. d. Volksschulwesens. I. 78 ff. u. Frh. von Helfert. Österr. Volksschule.

Die auf diesem Wege angebahnten Reformen fanden nach und nach Anklang, und Felbiger erhielt von der Regierung den Auftrag, einen Plan zur Verbesserung der Trivialschulen des Landes zu entwerfen, der in der Folge mittels einer Verordnung eingeführt wurde (1764). Dieselbe befahl:

1. dass Schullehrer-Seminarien angelegt werden, [1])

2. dass in Zukunft jeder Pfarrer, damit die dazu nöthigen Geldmittel aufgebracht werden könnten, auf seine Pfarreinkünfte während des ersten Vierteljahres nach seiner Anstellung verzichte,

Johann Ignaz von Felbiger.

3. dass sich die Pfarrer in den Schullehrer-Seminarien mit dem Volksschulwesen selbst vertraut machen, und

4. so lange man noch keine Seminarien habe, die Schule zu Sagan besuchen und die von dem Abt Felbiger eingeführte Lehrweise studieren, und endlich

[1]) In dieser Zeit entstand das Schullehrer-Seminar zu Breslau.

5. dass dasselbe von allen Candidaten des geistlichen Amtes geschehen sollte.

Durch diese und noch andere Verordnungen erhielten die Felbigerschen Schulreformen gesetzlich Ansehen und die nöthige Gewähr für ihren Fortbestand.

Auf Grund mehrfacher Visitationen, welche Felbiger vorgenommen hatte, erfolgten Instructionen für die Lehrer und Pfarrer. Eine solche Schrift, welche Felbiger zur Instruierung der Lehrer über die neue Lehrweise und über alles, was zur ersprießlichen Verwaltung des Volksschullehramtes in Betracht kommt, im Jahre 1772 veröffentlichte, lässt die Beschaffenheit und Tendenz der Schulreformen Felbigers am vollständigsten erkennen. Die Schrift führt den Titel:

„Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten königl. General-Landschul-Reglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben."

In der Einleitung stellt Felbiger dar, „mit was für Eigenschaften der Schulleute man bisher vorlieb genommen habe", womit derselbe die Beschaffenheit der katholischen Schulen vor seiner Reform charakterisiert:

„Wenn in einer Stadt ein Mensch, der nur soviel Musik gelernt hat, dass er in der Kirche auf dem Chor Dienste leisten kann; wenn in einem Dorfe ein Mensch, der etwas weniges auf der Orgel zu spielen und ein Lied zu singen vermag, sich um einen erledigten Schuldienst meldet, und wenn er dabei etwas zu schreiben imstande ist, so hält man insgemein dafür, er habe alle Eigenschaften, die zu einem Schulmanne erfordert werden.

Aufs höchste erforscht man, ehe so ein Candidat zu einem Schuldienste in das Amt eingesetzt wird, ob er etwas aus dem Katechismo wisse. Fast immer besteht der Candidat, weil es leicht genug ist, einen kleinen Katechismum vor der Untersuchung sich soweit bekannt zu machen, dass einige leichte Fragen können beantwortet werden; öfters, wenn an solchen Leuten gleich ein ziemlicher Mangel der Erkenntnis verspürt wird, hofft man, es werde sich das Nöthige schon finden, der Candidat werde mehrere Erkenntnis zu erlangen sich bestreben, wenn er nur erst im Amte sein wird.

Man hält dafür: Dorfkinder dürften eben soviel nicht wissen; in der christlichen Lehre würden sie von dem Pfarrer oder dessen Kaplan unterrichtet; was jener ihnen aus dem Katechismus aufgibt, dürften Schulmeister sich nur aufsagen lassen. Ein bischen Lesen und etwa weniges Schreiben würden die Kinder wohl die ganze lange Schulzeit über noch lernen."

Dieser bis dahin herrschend gewesenen Auffassung der Schule und des Lehrerberufs stellt nun Felbiger vor allem den Satz entgegen:

„Es ist in den Schulen damit gar nichts ausgerichtet, dass nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt und sie mit Auswendiglernen gequält worden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen: der Lehrmeister muss also imstande sein, es ihnen verständlich und begreiflich zu machen; er muss zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben, und ob sie von dem Erlernten gehörig Gebrauch machen können."

Hiemit ist indessen nur die eine, formale, Seite des Lehrerberufs bezeichnet; die andere ist von gleicher Erheblichkeit.

„Um nämlich die Wichtigkeit des Schulamtes einzusehen, muss man bedenken, dass Kinder in Schulen und durch Schulleute sollen tüchtig gemacht werden, nützliche Glieder des Staates, vernünftige Menschen, rechtschaffene Christen, d. i. Mitgenossen zeitlicher und ewiger Glückseligkeit zu werden."

Der Lehrer hat daher beim Unterrichte nicht bloß auf das Gedächtnis, sondern auch und vielmehr auf den Verstand und auf den Willen, und bei Dingen, wo es auf die Ausübung ankommt, auf die erforderliche Fertigkeit durch Übung zu sehen.

Um den Unterricht möglichst praktisch und nützlich zu gestalten, muss der Lehrer „vier Vortheile" zur Anwendung bringen. Diese bestehen darin:

1. dass man die Jugend in öffentlichen Schulen nicht bloß einzeln, sondern meist zusammen unterrichtet (Zusammenunterrichten);

2. dass man durch fleißiges Befragen unablässig untersucht, ob die Schüler den Unterricht recht begriffen haben (Katechisieren);

3. dass man bei Dingen, die ins Gedächtnis sollen gefasst werden, sich eines besondern Vortheils bedient, den wir die Buchstabenmethode nennen;

4. und endlich, dass man für alles gewisse Tabellen braucht, darin die zu erlernenden Sachen in gehöriger Ordnung und Deutlichkeit auch so ausführlich als nöthig ist, zu finden sind (Tabellarisieren).

Unter dem Zusammenunterrichten, auf welches Felbiger den größten Wert legte, verstand derselbe, „dass alle Kinder einerlei Sache zu gleicher Zeit vornehmen müssen

anstatt dass nach dem schulmeisterlichen Kunstwort eins nach dem andern aufsagt."

Um dies zu bewerkstelligen, sollten die Lehrer darauf dringen:

1. dass die Kinder zum Buchstabieren, Lesen und Lernen einerlei Bücher hätten;
2. wenn die Schüler etwas zu lesen oder herzusagen hätten, sollten sie gewöhnt werden, alle in demselben Tone und in demselben Momente dieselben Wörter zu sagen;
3. damit sich indessen die Schulkinder nicht an Einen Ton gewöhnten, sollte der Lehrer manchmal einen andern Ton angeben, in welchem dann alle Kinder buchstabieren, lesen und antworten müssten;
4. Kinder, welche im allgemeinen dieselben Fähigkeiten und Kenntnisse hätten, sollten zu Einer Classe vereinigt werden. Eine solche Classe war zuweilen noch in Unterabtheilungen getheilt.
5. In Betreff der Beschäftigung dieser einzelnen Classen war der Lehrer an keine bestimmte Ordnung gebunden; er konnte sich bald an diese, bald an jene wenden. Nur musste er alle so abrichten, dass sich jede einzelne durch ein gegebenes Zeichen, z. B. Klopfen mit einem Schlüssel, sofort zu dem anschickte, was von ihr verlangt wurde. Dabei wurden indessen auch einzelne Schüler mit Namen aufgerufen.
6. Machte ein Schüler einen Fehler, so mussten alle übrigen, die den Fehler verbessern konnten, dieses durch Emporheben der Hand zu erkennen geben.

Die Buchstabenmethode Felbigers bestand darin,

„dass man langsam, deutlich und ordentlich in Gegenwart der Schüler die Anfangsbuchstaben derjenigen Wörter, die man ihnen ins Gedächtnis bringen will, an eine Tafel schreibt. Man muss beim Anschreiben die Wörter vernehmlich aussprechen und die Schüler gewöhnen, sowohl auf das, was geredet, als auch auf jeden Buchstaben, der geschrieben wird, aufmerksam zu sein. Beim Anblick der Buchstaben wird sich der aufmerksame Schüler der Wörter erinnern, die er den Lehrer beim Anschreiben aussprechen hörte. Er wird die Wörter, und folglich auch die dadurch ausgedrückten Sachen, in eben der Ordnung seinem Gedächtnis einprägen, in der die Anfangsbuchstaben auf der Tafel stehen. Ein nicht sehr geübter und seiner Sache nicht recht gewisser Schulmann muss aber niemals etwas auswendig, sondern allemal aus dem in der Hand habenden Buche auf die Tafel schreiben; er möchte sonst bei der Wiederholung des Angeschriebenen vergessen haben, was dieser oder jener Buchstabe bedeute.

Hernach läßt man die Schüler zuerst zusammen, dann auch einzeln den Satz ordentlich laut und deutlich aussprechen, hilft ihnen, wenn sie fehlen, und fährt damit so lange fort, bis sie ihn im Gedächtnisse haben.

Endlich löscht man die Buchstaben wieder weg und untersucht, ob die Schüler ohne sie das Auswendiggelernte herzusagen wissen."

Unter dem (von Hähn entlehnten) Tabellarisieren oder der Tabellenmethode verstand Felbiger den Gebrauch von

„Aufsätzen, dadurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zusätzen und Bestimmungen dergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nöthig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammen verbunden ist."

Beispielsweise folgt „die katechetische Tabelle, welche die Hauptstücke der christkatholischen Lehre enthält.

A. Tabelle ohne Klammern.

Erklärung. Katechismus heißt das Buch, aus dem die Jugend die christliche Religion durch Fragen und Antworten erlernt.

Die christliche Lehre handelt man ab:

I. Überhaupt. — Hieher gehört, was jedem Christen

A. theils nothwendig zu wissen ist:

1. daſs ein Gott sei, der alles erschaffen hat und regiert;
2. daſs Gott ein gerechter Richter sei;
3. daſs in der Gottheit drei Personen seien, der Vater, der Sohn und der hl. Geist;
4. daſs die zweite Person in der Gottheit Mensch geworden sei, um uns zu erlösen;
5. daſs Gottes Gnade zur Seligkeit nothwendig sei;

B. theils auch geboten und nützlich ist zu wissen:

1. das apostolische Glaubensbekenntnis;
2. das Gebet des Herrn;
3. der engl. Gruß;
4. zwei Gebote der Liebe;
5. zwei Gebote der Natur;
6. die zehn Gebote Gottes;
7. die fünf Gebote der Kirche;
8. die sieben Sacramente;
9. die Hauptpflichten eines Christen;
10. die christliche Gerechtigkeit.

II. Insbesondere. — Hierher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen

A. glauben (hauptsächlich die zwölf Glaubensartikel);

B. hoffen, die ewige Seligkeit und die Mittel, sie zu erlangen (hauptsächlich die sieben Bitten);

C. lieben, Gott über Alles und den Nächsten als sich selbst;

D. brauchen, die heil. Sacramente;
E. meiden, die sieben Hauptsünden, die neun fremden Sünden, die sechs Sünden gegen den heil. Geist, die himmelschreienden Sünden;
F. üben, 1. die Tugenden:
a) die göttlichen, b) die vier Haupttugenden, c) die sieben Tugenden, die den Hanptsünden entgegen sind;
2. die acht Seligkeiten;
3. die vornehmsten drei guten Werke:
a) Beten, b) Fasten, c) Almosengeben;
4. die drei evangelischen Ratschläge (nur angerathen, nicht empfohlen);
G. gewärtigen sollen, die vier letzten Dinge:
a) der Tod, b) das Gericht, c) die Hölle, d) das Himmelreich.

B. Tabelle mit Klammern.

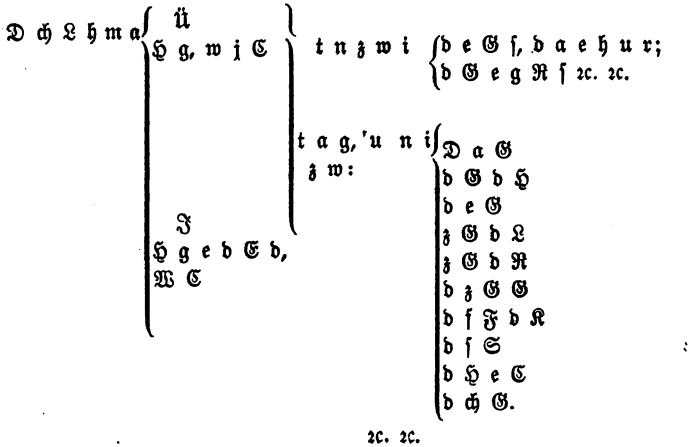
Erklärung. Katechismus heißt das Buch, aus dem die Jugend die christliche Religion durch Fragen und Antworten erlernt.

Die christliche Lehre handelt man ab:

- Überhaupt. Hierher gehört, was jedem Christen
  - theils nothwendig zu wissen ist: daſs ein Gott sei, der Alles erschaffen hat und regiert; daſs Gott ein gerechter Richter 2c.
- Insbesondere. Hierher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen
  - theils auch geboten und nützlich zu wissen: das apostol. Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn; den engl. Gruß; zwei Gebote der Liebe 2c.
  - glauben: was Gott geoffenbaret hat und was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt 2c.
  - hoffen: die ewige Seligkeit 2c.
  - brauchen: die heil. Sacramente.
  - meiden: die sieben Hauptsünden, die neun fremden Sünden 2c.
  - üben:
    - Die Tugenden: die drei göttlichen, die 4 Haupttugenden, die 7 Tugenden,
    - die acht Seligkeiten,
    - die vornehmsten drei guten Werke: beten, fasten, Almosen geben,
    - die drei evangelischen Rathschläge.
  - gewärtigen sollen: die vier letzten Dinge 2c.

C. Tabelle nach der Buchstabenmethode.

E: K h d B, a d d J d ch R d F u A e



Für den Unterricht im Lesen empfahl Felbiger, in der Hauptsache die alte Methode des Buchstabierens beizubehalten. Nur sollte dasselbe wirklich methodisch behandelt werden. Er verlangte:

„Daß man die Buchstaben nicht auf einmal, sondern allmählich, nicht nach der gewöhnlichen alphabetischen, sondern nach ihrer genetischen Ordnung, — zuerst die leichteren, die aus einem Striche bestehen, dann die schwereren, aus 2 oder 3 Strichen bestehenden — und die ähnlichsten zusammen, mit Bemerkung ihres Unterschiedes bekannt macht; daß man sie durch Anschreiben mit der Kreide, groß genug, um alle ihre Theile deutlich vorstellen zu können, vor den Augen der Kinder entstehen läßt — auch die unterscheidenden Merkmale durch Auslöschen, Hinzusetzen oder Verrücken verändert. Doch muß man die Kinder auch die gedruckten Buchstaben kennen lehren, wozu man sich dazu eingerichteter Buchstabentäfelchen, ABC-Bücher, und alter gedruckter Blätter bedienen kann, auf welchen sie Buchstaben von einer Art mit einer Nadel oder mit einem Bleistift zeichnen müssen. Sie müssen ingleichen, um sich eines Lexici bedienen zu können, die gewöhnliche Folge der Buchstaben kennen zu lernen, und neben der Kenntnis der Buchstaben auch zur richtigen Aussprache derselben angeführt werden."

Großen Wert legt Felbiger darauf, daß die Schüler schon bei dem Buchstabieren und Lesenlernen zum Schreibenlernen vorbereitet würden.

„Damit sie sich gewöhnen, künftig die Feder recht zu halten, so lasse man sie beim Buchstabieren und Lesen einen hölzernen Griffel von der Dicke eines Federkieles so halten, wie eine Feder gehalten werden muß. Das Buch lasse man sie gerade vor sich auf die Tafel niederlegen, so wie das Papier beim Schreiben

liegen muſs, — nicht in die Hand nehmen, ſondern mit dem Griffel unter den Zeilen hinfahren, wodurch ſie ſich auch unvermerkt zum Gleichſchreiben gewöhnen. Man laſſe ſie auch beim Buchſtabieren und Leſen in der Leibesſtellung ſitzen, in der man beim Schreiben ſitzen muſs.

In Betreff des beim Rechnen anzuwendenden Verfahrens gab Felbiger folgende Vorſchriften:

„Ein Rechenmeiſter muſs wenigſtens das erſte Exempel jeder Rechnungsart ſeinen Schülern ſelbſt vorrechnen und ihnen zeigen, wie ſie dabei zu verfahren haben. Er tritt zu dem Ende an die große Schultafel, nachdem er ſolche ſo geſtellt hat, daſs die Kinder alles, was er darauf ſchreibt, wohl leſen können. Er ſchreibt die Zahlen ordentlich an, redet dabei laut und vernehmlich, ſo daſs jeder Schüler hört und ſieht, was er macht, und wie er verfährt. Wenn er mit dem Exempel zu Ende iſt, löſcht er es weg, er nimmt einen der beſten Schüler, dictiert ihm die Zahlen des vorigen Exempels, jene nämlich, aus denen andere ſollen gefunden werden; er erinnert ihn, die Zahlen kenntlich und ordentlich zu ſchreiben, verbeſſert ihn, wo er es unrecht gemacht hat; ſodann läſst er ihn laut das Exempel ausarbeiten und die übrigen Schüler zuſehen.

Hiebei iſt erforderlich, daſs der Rechenmeiſter beſtändig auf die Regeln zurückweiſe und ſeine Schüler auf das erinnere, was ſie aus der Tabelle erlernt haben.

Die Reform des Schulweſens in Öſterreich durch Felbiger. [1])

Die Wirkſamkeit Felbigers in Schleſien war nur der Anfang der reformatoriſchen Thätigkeit desſelben. Denn einen weit großartigeren Einfluſs auf die Entwickelung des geſammten katholiſchen Schulweſens im allgemeinen und des öſterreichiſchen im beſondern begann derſelbe ſeit 1774 auszuüben, in welchem Jahre ihn die große Kaiſerin Maria Thereſia, die auf die überraſchenden Erfolge ſeines regen Schaffens aufmerkſam geworden war, nach Wien berief, um die Reform des öſterreichiſchen Schulweſens in ſeine Hand zu legen.

Felbiger erklärte ſich bereit, der an ihn ergangenen Einladung zu folgen und traf, nachdem ihm König Friedrich II. auf den Wunſch der Kaiſerin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, alsbald in Wien ein. Der Abt begann nun hier, wo ihm die Stelle, eines General-Directors des Schulweſens für die öſterreichiſchen Staaten übertragen wurde, ſofort die regſte ſchriftſtelleriſche und prak-

[1]) Vergl. H. Heppe. Geſch. d. D. Volksſchulweſens I, 150. u. Frh. von Helfert die Volksſchule.

tische Thätigkeit zu entfalten. Zunächst wurde eine von ihm ausgearbeitete Schulordnung publiciert, welche den Titel führte:

„Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erbländern" (Wien 1774). Dieselbe war wesentlich auf das Interesse der Erziehung für das christlich-bürgerliche Berufsleben berechnet, weshalb es im Eingang hieß:

„Dieser Gegenstand hat unsere Aufmerksamkeit um desto mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen und die Bildung des Genies und der Denkungsart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsternis der Unwissenheit aufgeklärt und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschafft wird."

Zur Erreichung dieses Zieles wurden unter der Oberaufsicht und Leitung von Provinzial-Schulcommissionen drei Arten von deutschen Schulen organisiert, nämlich:

1. Normalschulen in der Hauptstadt jeder Provinz oder am Wohnort der Schulcommission. Als höhere Real- und Musterschulen (unter einem Director und 4 bis 5 Lehrern, von denen einer ein geistlicher Katechet sein mußte) eingerichtet, waren sie zugleich zur Bildung künftiger Lehrer an deutschen Schulen bestimmt;

2. deutsche Hauptschulen in größeren Städten, auch wohl in einem Kloster, so daß in jedem Kreise der Provinz wenigstens Eine solche Schule war;

3. gemeine oder Trivialschulen in allen kleinern Städten, Marktflecken und Pfarrdörfern.

In den Normalschulen wurde gelehrt:

1. Religion, nach dem gesetzlich eingeführten Diöcesan-Katechismus oder nach dem Katechismus der Normalschule zu Wien;

2. Buchstabieren, Lesen, Recht- und Schönschreiben, Rechnen;

3. solche Wissenschaften, in welchen sich der künftige Handwerker, Künstler, Landwirt, Schreiber, Chirurg, Apotheker üben mußte, nämlich: deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Naturlehre, die Anfangsgründe der Geometrie, Mechanik ꝛc.;

4. zur Vorbereitung künftiger Lehrer wurde gelehrt „von den Eigenschaften und Pflichten rechtschaffener Lehrer", Methodik, schulamtliche Geschäftsführung.

In den Hauptschulen wurde dasselbe gelehrt, was in den Normalschulen vorkam, jedoch nicht bis zu demselben Ziele.

In den Trivialschulen lehrte man

1. Religion, Religionsgeschichte und Sittenlehre;

2. Lesen, Schreiben und Rechnen;

3. „die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft nach Maßgabe des hiezu verfaßten Büchleins".

Ihren Namen haben diese Schulen nach der Dreigliederung ihres Lehrstoffes.

Die Lehrart war die Hähnsche Literalmethode, und zwar genau so, wie Felbiger dieselbe bereits in Schlesien zur Einführung gebracht hatte. (Zusammenlesen und Zusammenlernen, Gebrauch der Tabellen und die Buchstabenmethode). Für die bereits aus den Schulen entlassene Jugend, namentlich für die Lehrjungen und Handwerksburschen waren an jedem Sonntag, wenigstens im Sommer, nach Beendigung des Gottesdienstes in der Schule zwei Wiederholungsstunden angeordnet, in denen der Lehrer unter Aufsicht des Pfarrers die Sonntags-Pericopen erklärte, die jungen Burschen im Lesen, Schreiben und Rechnen übte und das früher Erlernte wiederholte.

In den Städten mußten die Magistrate alljährlich um Ostern und Michaelis dem Schullehrer Verzeichnisse aller Schulfähigen, d. h. in das sechste Jahr getretenen Kinder einliefern. Auf dem Lande, wo der Schullehrer zugleich den minderen Kirchendienst versah, konnte sich derselbe dieses Verzeichnis aus den Taufregistern selbst aufstellen. Mit Benutzung dieses Verzeichnisses hatte der Lehrer Matrik und Fleißkatalog anzulegen.

An einem jeden Schulorte sollten von den Behörden eigene Aufseher ernannt und der Schulcommission in den Schulberichten namhaft gemacht werden. Die Aufsicht über die Normal- und Hauptschulen führte der Director, indessen mußte auch von dem Magistrat des Orts ein Bürger beauftragt werden, nach dem Zustand der Schulen „unvermuthet" zu sehen und sich zu überzeugen, ob

Lehrer und Schüler sich ordnungsmäßig verhielten. In den kleinen Städten, Märkten und auf dem Lande war der Ortspfarrer nebst dem Beamten und einer verständigen Gerichtsperson zum Aufseher bestellt, das gesammte Volksschulwesen in je einem Bezirke stand unter der Aufsicht eines Oberaufsehers, welcher zu gewissen Zeiten Bericht über den Zustand der Schulen an die Landesregierung zu erstatten hatte, welche die empfangenen Berichte sodann an die Schulcommission leitete.

Um eine möglichste Förderung des Schulwesens durch die Geistlichen herbeizuführen, war befohlen, dass kein Priester zur Besetzung einer geistlichen Pfründe, mit welcher Seelsorge verbunden sei, in Vorschlag gebracht werden sollte, wenn er sich nicht durch ein von dem Katecheten einer Normalschule ausgestelltes Zeugnis darüber ausweisen könnte, dass er mit den in der Schulordnung vorgeschriebenen Lehrgegenständen und mit der neuen Lehrmethode hinlänglich bekannt sei. Auch sollte in Zukunft, wenn das Schulwesen ordentlich eingerichtet sein werde, außer den Laienbrüdern niemand in einen geistlichen Orden aufgenommen werden, der nicht ebenfalls ein derartiges Zeugnis besitze. Geistlichen und Lehrern, welche sich um das Schulwesen besonders verdient machen würden, war eine sichere Anwartschaft auf Beförderung zugesagt.

In der Schulordnung waren auch mancherlei Bestimmungen getroffen, welche die Hebung des Standes und des Ansehens der Volksschullehrer zum Zwecke hatten. Vor allem sollte ihre äußere Lage gebessert werden. Dagegen wurde ihnen der Betrieb gewisser Erwerbsgeschäfte, namentlich das Halten von Schankhäusern, das Aufspielen bei Hochzeiten, Tänzen und Geagen u. dergl. untersagt. Die Ausübung ordentlicher und geziemender Geschäfte sollte ihnen indessen nach wie vor erlaubt sein.

Alle körperlichen Strafen sollten so viel als möglich abgeschafft sein. Der Gebrauch der sogenannten Patzen und des Ochsenziemers war ganz untersagt, und außerdem durfte unter der Schulstunde niemals eine Züchtigung mit der Ruthe vorgenommen werden. Blieben die Ermahnungen und Warnungen bei einem Schüler fruchtlos, so musste der Lehrer entweder den Namen desselben an die Schultafel schreiben, oder er musste das Kind auf den für ungehorsame Schüler bestimmten Platz setzen, um dasselbe nach

Beendigung des Unterrichts mit der Ruthe zu züchtigen. — Die Ausschließung eines Schülers konnte nur in der Schulberathung von den dirigierenden Personen beschlossen werden.

Die Einführung der neuen Schulordnung konnte natürlich nicht aller Orten zu gleicher Zeit ins Werk gesetzt werden. Zunächst musste man sich damit begnügen, die neue Schuleinrichtung wenigstens in der Residenzstadt Wien herzustellen, wo allerdings eine Normalschule, sowie eine Anzahl von Hauptschulen sofort eingerichtet und die Trivialschulen ordnungsmäßig reformiert wurden.

Die Normalschule zu Wien war als Musteranstalt für alle übrigen deutschen Schulen der österreichischen Monarchie errichtet worden. Seit dem 1. Mai 1775 [1]) war sie von Sct. Stephan in das ehemalige Jesuiten-Noviziat zu Sct. Anna verlegt worden, wodurch die Aufnahme einer großen Anzahl von Schülern ermöglicht wurde. Die Lehramtscandidaten, und die zukünftigen Geistlichen erhielten in dem neuen Locale ihren Unterricht in der Katechetik in gesonderten Lehrzimmern.

Hauptschulen waren in Wien 1. im Waisenhause, mit einem Director, einem Katecheten, einem die Methode lehrenden Oberlehrmeister, 12 Knabenlehrern, 4 Mädchenlehrern und mit 15 Lehrern der Vocal- und Instrumental-Musik, welche unter der Aufsicht des Regens chori standen.

2. Bei den Piaristen in der Josefstadt und auf der Wieden und endlich in der Ungergasse.

Trivialschulen waren bereits in größerer Anzahl vorhanden. In und außerhalb der Stadt bestanden 14 dieser Schulen, jede mit einem Katecheten und 1 bis 2 Lehrern. In jeder dieser 14 Schulen wurden 50 arme Kinder unentgeltlich unterrichtet und mit den nöthigen Schulbüchern versehen; von den übrigen wurde das übliche Schulgeld erhoben. Die Gehalte der Lehrer waren verbessert worden.

Außerdem suchte die große Kaiserin die neue Schuleinrichtung auch im Militär heimisch zu machen.

Zunächst wurden 31 Unterofficiere und Mitglieder der Mannschaft von den zu Wien garnisonierenden Regimentern in der Haupt-

*) sie wurde bereits im Jahre 1771 von Meßmer errichtet.

normalschule zu St. Anna in Wien unter der Aufsicht eines Oberlieutenants zu Lehrern der Soldatenkinder in den Kasernen und Standquartieren ausgebildet. Am 3. August 1780 fand die feierliche Prüfung in Gegenwart der Kaiserin statt. Nach einer an die letztere gerichteten Ansprache wurde eine Probe im Singen angestellt, sodann mussten die militärischen Candidaten praktisch zeigen, wie sie mittelst gedruckter Tafeln Kinder im Buchstabieren unterrichteten, mussten sie mit einigen Vortheilen beim Auswendiglernen bekannt machen, zum Gebrauch des Lesebuches anweisen, im Schreiben und Rechnen anleiten, Begriffe von „nützlichen Dingen" erläutern u. dergl. m. Mit dem Vortrage einer Dankrede und einer Cantate wurde der Act beschlossen.

Im Jahre 1779 fügte Maria Theresia ihren großen Schöpfungen auf dem Gebiete des Unterrichts die Errichtung des ersten österreichischen Taubstummen-Institutes hinzu. —

Die Staatsmänner, welche der Kaiserin in den wichtigen Fragen der Schule rathend zur Seite standen, waren Josef von Sonnenfels, Gerhard van Swieten und Reichsgraf von Pergen. Josef II. setzte nach Maria Theresias Tode die Schulreform mit Eifer fort, indem er für Vermehrung der Schulen sorgte und auf die Durchführung des Schulzwanges drang.

Felbiger trat noch bei Lebzeiten der Kaiserin von seiner öffentlichen Wirksamkeit zurück und starb 1788, beinahe vergessen, in Pressburg.

Kindermann und das Volksschulwesen im Königreiche Böhmen. [1])

Ferdinand Kindermann war 1740 zu Königswalde bei Schluckenau im nördlichen Böhmen geboren. 1771 wurde er Pfarrer zu Kaplitz im südlichen Böhmen und starb 1801 als Bischof zu Leitmeritz. Kindermann hatte sich an Felbiger zu Sagan praktisch gebildet und wurde in der Folge der Reformator des böhmischen Schulwesens. Wegen seiner großen pädagogischen Verdienste ernannte ihn die Kaiserin Maria Theresia zum Oberaufseher des ganzen böhmischen Schulwesens und erhob ihn zum „Ritter von Schulstein".

[1]) Vergl. H. Heppe. Gesch. d. d. Volksschule. I. 113 und Frh. von Helfert. Die Volksschule.

Kindermann gieng bei seinen Reformen von dem Gedanken aus, dass durch die bisherige Einrichtung der Schulen, indem man in denselben die Kinder nur in der Religion, im Lesen, Schreiben, Singen u. s. w. unterrichtet habe, der eigentliche Zweck des Schulunterrichts nicht erreicht werde, dass mit den herkömmlichen Unterrichtsgegenständen und Übungen der Schulkinder nothwendig noch eine andere Beschäftigung derselben verbunden werden müsse, um ihnen eine erhöhete Tüchtigkeit fürs öffentliche Leben zu verschaffen.

Als daher seine Schule zu Kaplitz im Jahre 1773 zu einer Normalschule erhoben wurde, erweiterte Schulstein dieselbe, um ihr in ihrer Eigenschaft als Bürger- und Pflanzschule für künftige Lehrer eine um so größere Wirksamkeit zu geben, in der Weise, dass er in ihr zugleich eine Industrieschule einrichtete, indem er beschloss, die industrielle Beschäftigung und Übung der Schulkinder als wesentliches Mittel zur Einrichtung und allmählichen Vervollkommnung der Volksschulen zu gebrauchen.

In seiner Schrift: „Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieclassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen" gibt Kindermann hierüber folgenden Aufschluss:

„Bei näherer Betrachtung der Volksschulen nahm ich wahr, dass man in denselben die Jugend gerade mit dem, was sie Zeitlebens am meisten bedurfte und brauchte, am wenigsten beschäftigte, dass man darin viel Unnützes, und beinah alles auf eine verkehrte Weise lernte. Ich sah hierin die Quelle des Müßiggangs, der Armut, der Bettelei, der seichten Religionskenntnisse, der Lauigkeit in der Ausübung ihrer Gebote und mehrere Untugenden.

Ich richtete daher mein ganzes Augenmerk auf die Jugendjahre, ja auf Kinder richtete ich es hin. Die Meinung, dass man aus der Jugend alles machen kann, stärkte mich in meinem Vorsatze und unterstützte alle meine Gründe. Ich war einmal überzeugt, dass unsere Volksschulen, wenn sie auch normalmäßig eingerichtet wären, ihrer Erwartung nicht ganz entsprechen, und ihren Endzweck im gemeinen Leben gar nicht erreichen können; man müsste deswegen der Jugend in denselben nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen; man müsste darin Arbeitsclassen anlegen, sie mit den literarischen Gegenständen verbinden, und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kind her anzugewöhnen. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden.

Dazu eiferte mich noch mehr das Bewusstsein an, dass die arbeitsamsten und industriösesten Leute verhältnismäßig doch immer bei allen Nationen die

besten moralischen Menschen sind. — Ich sah nebst dem, dass auch die Moral und die Religion in den Volksschulen ihre Wirkung nicht haben.

Der Ausführung dieses Gedankens, so wichtig und wohlthätig er auch in der Folge für das menschliche Geschlecht werden dürfte, stellte sich eine ungeheure Zahl von Hindernissen entgegen. Hier gebrach es der Gemeinschule an Mitteln, die Anlagekosten zu bestreiten; dort an den erforderlichen Behältnissen und Zimmern, die Industrialclassen anzulegen; hier dem Schulmanne an einer Gattin, welche die Schüler in der Handarbeit unterrichtete; dort an einem Grunde, worin man die Landjugend zur Baumcultur und Gartencultur einladen könnte. An manchen Orten war die Menge der Kinder viel zu groß, als dass man auf andere, als auf die vorgeschriebenen Lehrgegenstände auch noch hätte denken können; es mangelte an solchen Musterschulen und an solchen Schulaufsehern, die die Jugend zur Arbeitsamkeit hätten führen können oder führen wollen.

Indessen ließ ich meinen Muth nicht sinken; ich war einmal sicher, dass Arbeitsamkeit jedem Menschen nützlich und dass die Jugend jeder Richtung fähig ist. Ich hatte es nur dahin zu bringen, dass es die Jugend vergnügte und die Eltern interessierte, frühzeitig arbeitsam zu sein.

Das Vergnügen entstand aber für die Jugend:

a) aus der Abwechslung der Lehr- mit den Arbeitsstunden;

b) aus der Gesellschaft, in welcher sie sich selbst zur Arbeitszeit überlassen, sich auch nach ihrer Bequemlichkeit mit Gesprächen und anmuthigen Gesängen unterhalten;

c) aus dem Gewinn, den sie wöchentlich aus ihrer Arbeit ziehen;

d) aus der Beschenkung der wohlmeinenden Eltern und patriotischen Vorgesetzten.

Ich hatte nun meinen Vorschlag nur noch interessant für die Lehrer und Eltern zu machen, — ich zeigte dem dürftigen Schulmann, wie er sich seine Nahrungsumstände durch Industrialclassen zu verbessern vermöchte, seine Ehegattin mit Stricken, Nähen, Spinnen, Wollekrämpeln u. s. f., er aber mit der Baumzucht, mit der Cultur des Küchengartens, Seidenbaues u. dergl. sich einen Verdienst verschaffen und damit seine Nebenstunden so nützlich als angenehm ausfüllen könnte. Die Vorsteher der Schulanstalten würden ihre Bemühung entweder mit einer Remuneration, oder einer Gehaltszulage bedenken, wie auch wirklich schon viele deswegen mit beidem in Böhmen bedacht worden sind.

Die Vortheile, welche aus diesen Industrieschulen herfließen, sind groß, sehr beträchtlich. Sünde und Laster wird verhütet und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft wird befördert. — Deswegen haben sich viele Lehrer der Landschulen an der Normalschule ein Modell genommen und im Orte ihrer Bestimmung für die Schuljugend den Industrialunterricht eingeführt, nur mit dem Unterschiede, dass auf dem Lande gleichwie da die Knaben des gemeinen Mannes sich auch mit dem Spinnen, Stricken, Klöppeln u. s. f. in der Schule abgeben, die Mägdlein auch die Gartenarbeit mittreiben und besonders die Anpflanzung der Küchengewächse erlernen.

Diese Anstalt verbreitet sich nun seit 8 Jahren an sehr vielen Orten, auch ohne sonderliche Fonds, von sich selbst. (Man kann dermalen in Böhmen mit

Gewissheit bis 200 solche Schulen angeben, welche den Industrialunterricht mit dem literarischen bloß der angeführten Vortheile wegen verbinden und mit gutem Fortgange ertheilen.) Wo sich an der Schule nicht 2 Lehrzimmer vorfinden, da gibt die Gattin des Lehrers indessen in ihrem Wohnzimmer den Industrialunterricht; und wo der Schulmann kein Feld, auch kein Gärtchen hat, und die Gemeinde dazu auch kein Stück Grund mietet, da mietet der Schulmann oder der Aufseher derselben gegen Zins ein Stück, welchen Zins man ganz leicht von der unternommenen Gartencultur entrichten kann."

Seit 1780 begann man auf mehreren Dörfern in Böhmen, ja selbst in der Stadt Budweis, das Spinnen in den Schulen heimisch zu machen; außerdem wurden auch noch andere Beschäftigungen, wie Seidenbau, Bienenzucht ꝛc. in den Schulen eingeführt. Diese Maßregeln gaben einen starken Hebel zur Förderung des Schulbesuchs und der Wirksamkeit der Schule ab.

Schließlich muss noch hervorgehoben werden, dass Kindermann höchst förderlich auf die Lehrerbildung einwirkte.

Das österreichische Volksschulwesen von 1780 bis 1869 im Überblick.

Wie bereits erwähnt, setzte Josef II. nach dem Tode seiner großen Mutter die Schulreformen fort; er eröffnete namentlich durch das im Jahre 1781 erflossene Toleranzedict auch den „Akatholischen" die Bahn freier Entwicklung, bestimmte, dass nur geprüfte Lehrer angestellt werden durften und ernannte „Kreisschulcommissäre" (Bezirksschulinspectoren).

Mancherlei Erfreuliches zeigte sich namentlich in Mähren. Der Vicar der protestantischen Gemeinde zu Brünn, Magister M. Zoller, schuf hier eine von vielen Handwerksburschen besuchte Sonntagsschule, worin Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Erdkunde und Naturlehre ertheilt wurde. Von hier gieng die Anregung aus, Sonntagsschulen für erwachsene Bürgers- oder Landleute zu errichten. —

Im Jahre 1805 erfloss die „politische Schulverfassung." Aus der Fassung des vierten Abschnittes derselben, welcher von der „Methode des Unterrichts" handelt, lässt sich entnehmen, dass die Entwicklung der österreichischen Volksschule in der Folge unter nicht geringen Schwierigkeiten stattfinden konnte.

§. 38. Die Methode, nach welcher Kinder in Trivialschulen unterrichtet werden, soll unstreitig nach der Natur der Kinder, nach ihrem Fassungsvermögen, nach dem ihnen eigenen Bedürfnisse der Cultur und nach den Fähig-

keiten des größern Theils derjenigen, welche sich dem Lehramte in diesen Schulen widmen, eingerichtet sein.

(Die Bell-Lancaster'sche Lehrmethode darf in den Volksschulen nicht in Anwendung gebracht werden.)

§. 39. Nun zeiget uns die Psychologie, dass im Kinde die erste herrschend thätige Kraft das Gedächtnis sei; die Methode muss also bei Kindern überhaupt das Gedächtnis zu bilden trachten. Um aber die übereinstimmende Bildung aller Seelenkräfte zu bewirken, muss sie nicht allein das Gedächtnis, sondern auch nach Bedürfnis der Umstände den Verstand und das Herz bilden.

§. 40. Nur nach den Bedürfnissen der Kinder muss man ihnen auch richtige Begriffe beibringen und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufes nothwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist, und die zur Erweckung derselben bei dieser Classe von Unterthanen geeignet sind.

§. 41. Vor allem aber soll dabei auf ihren Willen gesehen werden. Es kann aber bei dieser Menschenclasse auf den Willen, insofern als menschliches Einwirken auf denselben statt hat, nur durch Autorität und durch Gründe, die von Autorität hergeholt sind, unter welche auch die den Trieb der Nachahmung reizenden Beispiele zu rechnen sind, gewirket worden. In den Schulbüchern werden die bei dieser Methode brauchbaren Materialien an die Hand zu geben sein. Die Ausführung derselben ist den Geistlichen, als den eigentlich zur Volksbildung in der Sittlichkeit bestimmten Lehrern, überlassen. Ihnen muss es frei stehen, theils geschichtweise, theils durch Fragen, die doch immer aus der Geschichte hergeholet, oder durch sie natürlich, ohne sich in Feinheiten oder in unnöthige kleinliche Inductionen einzulassen, herbeigeführt sein müssen, theils durch zusammenhängende, aber populäre Vorträge, je nachdem einer zu dieser, der andere zu einer andern Art des Vortrages mehr natürliche Anlagen hat, ihre Bildung zu bewirken. Jedoch sind sie dafür verantwortlich, dass sie alles zu Lehrende und zwar rein und eingreifend vortragen.

§. 42. Da sich aber bei den meisten Schullehrern der Trivialschulen die auszeichnenden Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten, entwickelnden Gespräche nothwendig sind; so werden sie sich aller weiteren Entwicklungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben, und allemal nur dahin trachten, dass das auswendig zu Lernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne.

§. 43. In den Landstädten und Märkten muss bloß die Art der Behandlung derselben Gegenstände, welche für die Dorfschulen vorgeschrieben sind, dem Bedürfnisse dieser Volksclasse, die schon mehr Gemeinschaft mit den Bewohnern der größern Städte, einen bessern Wohlstand, mehreren Verkehr in Handel und Wandel und mehrere Untergebene in ihrem Hauswesen und bei ihren Geschäften hat, angemessen sein.

§. 44. In der dritten und vierten Classe der Hauptschulen bleibt die Methode im wesentlichen dieselbe. Durchaus muss sie der Natur der menschlichen Seele und den Gesetzen, nach denen sich ihre Kräfte allmählich entwickeln,

wie auch der Natur der Gegenstände, welche gelehret werden, angemessen sein. Bei allen Gegenständen muſs sich der weitere Unterricht auf die vorhandenen Kenntnisse gründen, nur muſs den übereinstimmend bearbeiteten und entwickelten Seelenkräften mehr Selbstthätigkeit zugemuthet und ein größerer Spielraum, sich zu äußern gegeben werden. Da unverdauete Vielwisserei nirgend weniger nützt, als in den Geschäften des bürgerlichen Lebens; so ist bei diesen Schülern, deren viele zu Geschäften der Art aus der Schule treten, desto sorgfältiger darauf zu sehen, daſs nicht von den Lehrern entweder aus Unwissenheit oder wohl gar aus Bequemlichkeit vorzugsweise das Gedächtnis bearbeitet, sondern eben so geschickt und fleißig der Verstand, ohne sich in unnütze Speculationen einzulassen, über die vorgeschriebenen Gegenstände entwickelt und die Beurtheilungskraft geübt werde; indem ohne diese Übung weder eine richtige Anwendung der moralischen Grundsätze, noch die gewünschte Brauchbarkeit in den Standes- oder Berufsgeschäften erzielet werden kann. So wird zum Beispiele die geschichtlich vorgetragene Religionslehre in ihrer Übereinstimmung mit den Bedürfnissen und vernünftigen Wünschen des Menschen dargestellt, die Lehre von den Geboten auf die einzelnen Verhältnisse des Lebens angewendet. Auf eine ähnliche, den Verstand beschäftigende und die Beurtheilungskraft übende Art mit steter Anwendung auf Fälle des bürgerlichen Lebens wird auch bei den übrigen Lehrgegenständen vorzugehen sein.

§. 45. Die Methode, welche in den Realschulen gebraucht werden soll, erhebt sich über die in den untern Classen vorgeschriebene, wie sich die Fassungskraft und das Bedürfnis dieser Schüler über jene der untern Classen erheben. Hier müssen alle Begriffe genauer entwickelt, edlere Empfindungen geweckt, und auf die verschiedensten Ausübungsarten die Anwendung gemacht werden. Was und wie der Religions- und Sittenlehrer hier lehren soll, wird in der diesfalls für die deutschen, lateinischen und philosophischen Lehranstalten nachfolgenden Instruction ausführlich angegeben werden.

§. 46. Rechtschreibung und Sprachlehre werden nach Grundsätzen entwickelt, diese philosophisch durchgegangen, um die Begriffe der Redetheile genau zu bestimmen. Dadurch wird diesen Schülern der Vortheil zugehen, welchen die Hörer der Philosophie aus der Logik ziehen. Das Rechnen wird ebenfalls nebst ungemeiner Übung auf die natürlichen Grundsätze, aus denen es hervorkam, reduciert.

§. 47. Die übrigen Gegenstände werden mit steter Hinsicht auf die Bedürfnisse der Schüler und auf ihre künftige Beschäftigung vorgetragen, wie die Amts-Instruction und das Methodenbuch zu zeigen hat. —

Die „politische Schulverfassung" wurde durch das im Jahre 1869 erflossene „Reichsvolksschulgesetz" aufgehoben. Was für die Fortentwicklung des österreichischen Volksschulwesens bis zum Jahre 1869 geschah, ist in der Hauptsache aus Folgendem zu entnehmen.

Über die Methode des Unterrichts wurde im Jahre 1819, speciell die dritte Hauptschulclasse betreffend, Nachstehendes verfügt:

„Der Religionsunterricht ist so zu ertheilen, dass die Schüler die Glaubens- und Sittenlehren nach Anleitung des Katechismus gut verstehen und im Gedächtnisse behalten, dass sie die Geschichte des alten Bundes und des Lebens Jesu wissen, und imstande sind, die Evangelien, sofern ihre schwache Fassungskraft es zulässt, zu verstehen, und die darin liegenden Glaubens- und Sittenlehren herauszuziehen. Es ist darauf zu sehen, dass die Schüler den ihnen erklärten Katechismus auswendig lernen, und dass im Vortrage von der Ordnung des vorgeschriebenen Katechismus nicht abgewichen werde.

In Betreff des Lesens ist darauf zu achten, dass die Schüler fertig und richtig lesen lernen.

Die Schrift soll einfach und schön sein; alle Verzierungen der Buchstaben und die künstlicheren Schriftarten sind zu beseitigen.

Das Recht- und Dictandoschreiben ist mit der deutschen Sprachlehre und mit den schriftlichen Aufsätzen zu verbinden; auch muss mehr durch fleißige Übung als durch trockene Regeln gelehrt werden.

Die schriftlichen Aufsätze sind mehr gelegentlich als Übung im Dictandoschreiben vorzunehmen und haben bloß auf einige Briefarten, Quittungen und Auszüge sich zu erstrecken.

Der Unterricht im Rechnen ist auf die einfachen Rechnungsarten mit Brüchen und Proportionen oder mit gerader und verkehrter Regel de Tri zu beschränken.

Bei dem Vortrage der deutschen Sprachlehre hat sich der Lehrer von allen feineren Bemerkungen und Subtilitäten zu hüten, die Sprachregeln durch recht viele Beispiele zu erläutern und sie dem Verstande und dem Gedächtnisse einzuprägen. Das Lesen und Dictandoschreiben darf nicht vernachlässigt werden."

Im Jahre 1840 wurde die Errichtung pädagogischer Curse zur Heranbildung von Lehrerinnen angeordnet; 1842 wurden schärfere Maßregeln zur Sicherstellung des Unterrichts für die Kinder der Fabriksarbeiter ergriffen, ebenso wurden die Verordnungen bezüglich des Wiederholungsunterrichts mehrfach eingeschärft.

Einen lebhaften Aufschwung nahm in Österreich — wie fast allenthalben — das Schulwesen nach dem Jahre 1848. Schon am 23. März 1848 wurde ein besonderes Unterrichts-Ministerium unter dem Freiherrn von Sommaruga creiert, in welches der hochgebildete Freiherr von Feuchtersleben als Unterstaatssecretär be-

rufen wurde. In dem „Entwurf der Grundzüge einer Reorganiſation ſämmtlicher Schul- und Studienanſtalten“ werden bezüglich der Volksſchule unter andern folgende Grundſätze ausgeſprochen:

„Im Syſteme des öffentlichen Unterrichts bilden die Volksſchulen das erſte und zugleich wichtigſte Glied; ſie haben diejenige Summe von Kenntniſſen und Fertigkeiten zu lehren, welche künftig keinem Staatsbürger mangeln ſoll. Wo das ganze Volk zur Theilnahme an der Geſetzgebung berechtigt iſt, darf keine Anſtrengung und kein Opfer geſcheut werden, um allen den Unterricht zu gewähren, ohne welchen jenes Recht ein Widerſpruch wäre. Vermehrung der Schulen und ihres allzu ärmlichen Lehrſtoffes, höhere Bildung der Lehrer, eine günſtigere äußere Stellung derſelben, endlich eine ſolche Leitung des Schulweſens, welche alle Intereſſen mit gleichem Eifer und gründlicher Einſicht verfolgt, ſind dasjenige, was hier vorzüglich noth thut“.

„Die Erhaltung der Volksſchule iſt eine Gemeindeangelegenheit, die bisherigen Verpflichteten liefern ihre Beiträge, ſoweit ſie von denſelben nicht befreit werden, an die Gemeindecaſſe ab; ſubſidiariſch tritt Land und Staat ein. In den Landſchulen wird kein Schulgeld bezahlt.

Zu den Unterrichtsgegenſtänden kommt populäre Natur-, Menſchen- und Vaterlandskunde; nebſt dem Geſange werden Leibesübungen betrieben.

Jede Trivialſchule erhält eine dritte Claſſe und die nöthige Zahl an Lehrern, die Seelſorgegeiſtlichkeit kann nebſt dem Religionsunterrichte auch einen Theil der anderen Gegenſtände übernehmen. Der Unterricht wird ausſchließlich in der Mutterſprache ertheilt.

In jeder Landeshauptſtadt beſteht ein zwei- bis dreijähriger Präparandencurs, welcher ſich allmählich zu einem Lehrer-Seminarium ausbilden ſoll. Jährlich mindeſtens zweimal verſammeln ſich die Lehrer eines Stadtbezirkes, einer Stadt oder eines Schuldiſtrictes zu Conferenzen, an welchen auch die Seelſorger theilnehmen.

In jedem Lande erſcheint eine wohlfeile Schulzeitung, jede Schule beſitzt eine kleine Bibliothek und andere Lehrmittelſammlungen. Die Lehrer beziehen fixe Gehalte, deren Minimum der bezügliche Landtag ſo beſtimmt, daſs der Lehrer ſeine Kräfte ganz dem Schul- und Lehrdienſte widmen kann. Die Gemeinde leiſtet

auch einen Pensionsbeitrag, nebenbei ist aber jeder Lehrer verpflichtet, sich an einem Pensionsinstitut zu betheiligen."

Im November 1848 trat an Feuchterslebens Stelle Freiherr von Helfert, der auch später unter dem Unterrichtsminister, Grafen Leo Thun (seit 18. Juli 1848), an der Spitze der gesammten Schulverwaltung stand.

Überall zeigte sich eine auf die Verbesserung der Schulverhältnisse gerichtete eifrige Thätigkeit. Es wurde den Lehrern gestattet, ihre Methode frei zu wählen; an Landschulen sollte der Obstbau einen Gegenstand des Unterrichts bilden. Die Abhaltung der Lehrerconferenzen wurde nachdrücklich eingeschärft. Die Errichtung besonderer Mädchenschulen wurde vieler Orten angestrebt und die Trennung der Geschlechter für die oberen Classen der Hauptschulen angeordnet. Die Wiederholungsschulen erhielten auf Grund der einschlägigen Erlässe vom Jahre 1851, 1852 und 1855 den Charakter von Fortbildungsschulen; die Betheiligung der Lehrer an diesen Cursen wurde durch Remunerationen gefördert.

Einen weiteren fördernden Einfluss auf die Hebung des Schulwesens übten die neu ernannten Volksschulinspectoren. Im Jahre 1851 erschien: „Der österreichische Schulbote." Wochenblatt für die vaterländische Volksschule. Im Verein mit Schulmännern und Schulfreunden herausgegeben von A. Krombholz und M. A. Becker. „Unsere Volksschule ist weder gar so schlecht, wie die Oberflächlichkeit sie darzustellen versucht hat, noch gar so gut, dass man sich des Gedankens an eine Verbesserung entschlagen könnte. Die Zeit will auch hier, wie überall, ihre Rechte; und wenn der günstigste Zeitpunkt zur Verbesserung überhaupt derjenige ist, in welchem sie noch nicht dringend nöthig erscheint, so dürfen wir es uns nicht verhehlen, dass wir über diesen Zeitpunkt schon hinaus sind. Es bedarf rastloser Thätigkeit und eines eisernen Willens um Versäumtes nachzuholen" — sagen die Herausgeber in der 1. Nummer des heute noch bestehenden Schulblattes.

Die veralteten Schulbücher wurden beseitigt und neue verfasst. Der Lehrstoff, welcher bisher fast ausschließlich in moralischen Erzählungen bestanden hatte, wurde durch Mittheilungen aus der Natur- und Länderkunde, ganz besonders aber durch Darstellungen aus der vaterländischen Geschichte erweitert. Bei der Herstellung der neuen

Schulbücher waren in hervorragender Weise thätig der k. k. Schulrath M. A. Becker und der Realschulprofessor Th. Vernaleken.

Das Jahr 1855 führte eine neue Ordnung der Dinge herbei. Durch das mit dem römischen Stuhle geschlossene Concordat wurden die katholischen Schulen in ein ausschließliches Abhängigkeitsverhältnis zur Kirche gebracht.

„Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Kirche angemessen sein. Die Bischöfe werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nichtöffentlichen Erziehungsanstalten leiten und sorgsam darüber wachen, dass bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, das dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiederläuft. Niemand wird die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nichtöffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht vom Bischof des betreffenden Kirchensprengels die Ermächtigung erhalten hat. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen sind der kirchlichen Aufsicht unterworfen."

Im Jahre 1860 wurden die Functionen des Unterrichtsministeriums denen des Staatsministeriums zugewiesen, an dessen Spitze Ritter von Schmerling trat. In den Gemeinden, namentlich den städtischen, zeigte sich unverändert ein reges Interesse für die Volksschule. Die Provinzialhauptstädte und selbst die größeren Landstädte wetteiferten mit einander, ihre Trivialschulen in Hauptschulen umzugestalten. Es bildeten sich Vereine zur Gründung und Unterstützung von Handarbeitsschulen für die weibliche Jugend. In zahlreichen Conferenzen wurden von den Lehrern pädagogisch-didaktische Fragen erörtert.

Die oberste Verwaltungsbehörde für die Schulangelegenheiten eines ganzen Landes war die politische Landesbehörde. Die administrativen Angelegenheiten der Volksschule besorgte ein Rath der Landesregierung; die Angelegenheiten pädagogisch-didaktischer Natur lagen in den Händen des ihr beigegebenen Schulrathes, des Schulinspectors für die Volksschulen eines ganzen Landes.

In höchster Instanz wurde das gesammte Volksschulwesen durch die bereits erwähnte Abtheilung des Staatsministeriums für Cultus und Unterricht geleitet. Dem Ministerium war für alle wissenschaft-

lichen und didaktischen Angelegenheiten eine Zeit hindurch der Unterrichtsrath beigegeben, welcher die Aufgabe hatte, Gutachten zu erstatten über Gesetzesvorlagen und Verordnungen, über Errichtung, Umgestaltung und Aufhebung der Schulen ꝛc. Berathungen zu pflegen.

Die auf dem Verordnungswege in jener Zeit erflossenen wichtigsten Vorschriften für den Volksschulunterricht sind zusammengefasst folgende:

In der Volksschule hat aller Unterricht von der Muttersprache auszugehen. Der Unterricht in derselben ist mehr praktisch als nach abstracten Regeln zu ertheilen; er hat sich demnach hauptsächlich in zweckmäßigen Sprach- und Sprechübungen zu concentrieren, welche einerseits mit den Leseübungen im innigsten Zusammenhange stehen, andererseits zu Übungen im Niederschreiben des Auswendiggelernten, Vorgelesenen und Vorerzählten hinüber leiten müssen, für den Schreib- und Rechenunterricht haben die Schüler der Volksschule nur Vorlegeblätter und Übungsbücher in Händen. Sicherheit im Schön- und Rechtschreiben, Gewandtheit im Kopf- und Geläufigkeit im schriftlichen Rechnen in den vier Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen ist das Ziel der Trivialschule.

Für den Anschauungsunterricht sind die in der Fibel enthaltenen, aus dem täglichen Leben genommenen Wörter und Lesestücke zu benutzen. Geeignete Abbildungen sollen das Verständnis und die Aufmerksamkeit der Kinder fördern.

Die Lehrstoffe sind auch zur Erweiterung der sachlichen Kenntnisse anzuwenden. Ein eigener Unterricht in abgesonderten Lehrstunden findet über diese Gegenstände nicht statt.

Die Anleitung zu den weiblichen Handarbeiten ist nicht als ein abgesonderter, sondern als ein zur Mädchenschule wesentlich gehöriger Gegenstand zu betrachten. Doch besteht keine Verpflichtung zur Theilnahme an diesem Unterrichte.

Den Lehrern wird aufgetragen, die Schüler auf mancherlei Zweige der Landwirtschaft aufmerksam zu machen und ihnen Lust und Liebe zu derselben einzuflößen. Nach Umständen soll auch Anleitung zum Obstbau, zum Seidenbau, zur Bienenzucht und zur Pflege der Weinrebe gegeben werden.

Die Volksschule soll aber nicht bloß eine Unterrichts-, sondern auch eine Erziehungsanstalt sein. Als Mittel der Schul-

zucht gelten: Belobung durch den Lehrer oder ein anderes Mitglied des Schulvorſtandes, Vertheilung von Scheinen „für Fleiß und gute Sitten", Eintragung in das „Ehrenbuch." Als Strafen: Verweis zuerſt unter vier Augen, dann vor der verſammelten Claſſe, endlich, mit Beiziehung der übrigen Mitglieder des Schulvorſtandes, die Anweiſung eines abgeſonderten Platzes, das Nachſitzen und Nachholen verſäumter Arbeiten in der Schule, körperliche Züchtigungen, Locieren — beſonders am Schluſſe des Semeſters. Über das ſittliche Betragen, den Fleiß und die Fortſchritte des Schulkindes wird von Semeſter zu Semeſter eine Claſſification zuſammengeſtellt. Dieſelbe enthält ſowohl Noten für die einzelnen Unterrichtsgegenſtände, als eine allgemeine Schluſs- und Hauptnote. Halbjährig ſoll in Gegenwart der nächſten Schulvorſtände eine Prüfung gehalten werden. Hiebei ſind nicht beſondere Prüfungsſchriften und Prüfungszeichnungen, ſondern die Hefte des verfloſſenen Semeſters vorzulegen. Dieſe Prüfung ſoll mit beſonderer Feierlichkeit abgehalten und kann mit Vertheilung von Prämien verbunden werden.

Privatſchulen bedürfen einer beſondern Conceſſion; dieſe iſt für die katholiſchen Anſtalten nicht eher auszuſprechen, bevor der Bewerber die Zuſicherung des Ordinariates erhalten hat, daſs der Schule ein Religionslehrer beigegeben werde. Die Conceſſion erliſcht nach einjährigem Nichtgebrauch und kann nicht auf einen andern übertragen werden.

Der Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht hat nicht bloß das in der Volksſchule Erlernte tiefer einzuprägen und auf die verſchiedenen Beſchäftigungen des Lebens anzuwenden, ſondern auch neue Kenntniſſe mitzutheilen, insbeſondere ſolche, welche den Schülern wegen ihrer Berufsverhältniſſe nützlich ſind. Wo die Schüler wegen der örtlichen Verhältniſſe die Chriſtenlehre nicht beſuchen können, iſt der Religionsunterricht mit dem Wiederholungsunterricht zu verbinden. —

Ein geſteigertes Intereſſe wandten die Schulbehörden den Lehrerbildungsanſtalten („Präparandien") zu. Ein Candidat der Präparandenanſtalt muſste das 16. Lebensjahr vollendet, das Untergymnaſium oder die Unterrealſchule mit gutem Erfolge abſolviert und ſich die nöthigen Vorkenntniſſe im Geſang und Orgelſpiel erworben haben und ſich über körperliche Geſundheit und ſittliches Verhalten auszuweiſen vermögen.

Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer wurden vielfach, wenn auch nicht auslangend, gebessert.

Nebenbeschäftigungen sind den Lehrern insoweit gestattet, als dadurch weder der pflichtmäßige Schuldienst noch das Ansehen derselben leidet. Die Abhaltung von Nachstunden ist unter gewissen Bedingungen erlaubt. Die Lehrer sind verpflichtet, die unbemittelten Schüler unentgeltlich an den Nachstunden theilnehmen zu lassen, „um dadurch den Verdacht des Eigennutzes und der Parteilichkeit zu entfernen". Die bloß zeitweilig angestellten Gehilfen müssen die Honorare an die Lehrer abliefern, „von denen erwartet wird, dass sie keinen Anstand nehmen werden, jenen einen Antheil daran freiwillig zuzuwenden".

Die Lehrer dürfen auch ein Gemeindeamt, z. B. die Besorgung der Kanzleigeschäfte, übernehmen; endlich ist es Gehilfen und Unterlehrern gestattet, häuslichen Unterricht in den Lehrgegenständen der Volksschule zu ertheilen. Es ist ferner nur wünschenswert, wenn Schulleute solchen Ökonomiezweigen, die für die Gegend eine besondere Wichtigkeit haben, und deren Hebung der Bevölkerung zustatten kommen könnte, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, wie der Obstbaumzucht, dem Gemüsebau, der Rebencultur u. s. w.

Besonders werden die Lehrer auf die kirchendienstliche Beschäftigung hingewiesen, indem es keine Nebenbeschäftigung gäbe, welche mit dem eigentlichen Berufe des Volksschullehrers in einem innigern Zusammenhange stände, und für deren Besorgung sich der Lehrer besser eignete, als der Dienst auf dem Chore der Kirche in der Eigenschaft als Cantor, Chorregent, Organist. Es wird deshalb von jedem Lehrer der Ausweis, dass er für den Chordienst befähigt sei, verlangt. Übrigens bleibt es dem Lehrer freigestellt, ob er den Messner- und Glöcknerdienst annehmen will oder nicht. Bei der Verbindung des Schuldienstes mit dem Kirchendienste bleibt immer zu berücksichtigen, dass das Lehramt Hauptsache ist. —

Unausgesetzt waren die Bemühungen der Schulbehörden auf die Regelung des Schulbesuches gerichtet sowie darauf, die Hindernisse zu beseitigen, die demselben entgegenstehen. Wo daher durch zu große Entfernung oder durch Verkehrshemmnisse die Kinder zum Besuche einer Schule nicht anzuhalten waren und die verfügbaren Mittel die Errichtung einer Schule nicht ermöglichten, wurden sogenannte Excur-

rendo-Stationen errichtet, in denen der Unterricht durch Unterlehrer der betreffenden Pfarrschulen ertheilt wurde.

Endlich war man darauf bedacht, die Überfüllung der Schulclassen zu beschränken. Wenn auch die „Politische Schulverfassung die Maximalzahl der auf ein Lehrzimmer, beziehungsweise eine Lehrkraft auf 80 normierte, so war dennoch der Anwuchs derselben auf 120—130 keine Seltenheit. Dass die leitenden Persönlichkeiten in der Schulaufsicht auf die Beseitigung dieses Hindernisses einer gedeihlichen Entwicklung energisch hinwirkten, bezeugt unter andern die Publication des hochverdienten k. k. Schulrathes M. A. Becker: „Gutachten über zwei Schulfragen" der wir zum Schlusse folgendes entnehmen.

„Wer heute noch die Überzahl von Kindern in einem Schulzimmer mit der Ansicht vertritt, es sei besser, die Kinder sitzen in der Schule, als sie laufen auf der Gasse herum, und wenn sie auch nicht viel lernen, so bliebe doch manches an ihnen hangen, der muss sich auch den Erfolg gefallen lassen, dass die Kinder in der That, so lange sie in der Schule saßen, nicht auf der Gasse herumliefen, und dass allerdings manches an ihnen hangen blieb. Ob aber das Schulsitzen unter diesen Umständen einem vernünftigen Zwecke fürs Leben dienen, und ob das Hangengebliebene einen fruchtbaren Keim für eine gesunde Entwicklung abgeben könne, das ist eine andere Frage, die der Pädagog entschieden verneint.

„Concessionen in der Beschränkung der Schülerzahl für einen Lehrer, wenn sie durch materielle Hindernisse geboten sind, können nur auf Grund bestehender, didaktischer Verhältnisse, aber nie auf Grund von Zufälligkeiten stattfinden, die mit dem Zweck der Schule nichts gemein haben. Weil viele Kinder für eine Stufe des Unterrichts vorhanden sind und das Schulzimmer sie alle fasst, darum ist der Lehrer, auch der geschickteste und gewissenhafteste, noch nicht imstande, sie alle gleichzeitig mit Erfolg zu unterrichten. Wenn aber eine kleinere Zahl von Schülern eine Zeit lang auf derselben Stufe des Unterrichts geschult wurde, so wird ein Zufluss von Schülern, die gleich geschult sind, dem Lehrer nicht wehthun und den Lehrer im wesentlichen nicht beirren.

„In unsern Schulen entscheidet der Zufall über das Verhältnis der Leistungsfähigkeit des Lehrers zur Zahl der Schüler, und in den meisten Fällen so, dass sich der Lehrer eine Überzahl von Schülern gefallen lassen muss. Je mehr er den Unterricht individualisiert, und darin liegt auf der Elementarstufe die Bedingung des Erfolges, desto augenfälliger wird nachgerade das Missverhältnis hervortreten zwischen der Zeit, die ihm für seine Aufgabe gegeben ist und den Leistungen, die er bei seinen Schülern erzielt. Die Praxis lehrt, dass unter solchen Umständen ein Theil der Schüler mehr oder minder verwahrlost, und dieses Schicksal trifft in der Regel die lebhafteren Geister, deren Zügelung Mühe, Geduld und Zeit erfordert, während an den sogenannten stilleren, leicht anregbaren und eifrigen der Ehrgeiz des Lehrers seine Befriedigung sucht.

„Die Überbürdung der Lehrers mit Schülern ist nach meiner Überzeugung eine der wichtigsten, aber bei uns nach wenig erforschten und gewürdigten Ursachen jener Verwahrlosung, die sich in den untern Schichten des Volkes durch Verbrechen gegen die Sicherheit der Person und des Eigenthums kennzeichnet und nach einer Seite hin durch Überfüllung der Gefängnisse wächst. Unsere sogenannten Strabanzer und Kappelbuben mit ihrem cynischen Witz und der raffinierten Verschlagenheit, die vor keinem Mittel zurückschreckt, sind zum größten Theil Resultate von Entwicklungen, deren Anfänge an der überfüllten Schule haften. Der nächstbeste Gerichtsfall bietet Gelegenheit, diese Behauptung zu prüfen, und ich besorge nicht, dass sie sich als unbegründet beweisen werde." —

Überblicken wir die österreichischen Schulzustände dieses Zeitraumes im Zusammenhange mit jenen Normen, welche die „Politische Schulverfassung" vorschrieb, und kann sich der Unbefangene dabei der Ansicht nicht verschließen, dass trotz der beengenden gesetzlichen Schranken, das Volksschulwesen in Österreich einen Entwicklungsgang nahm, welcher der Neugestaltung derselben die Wege geebnet hat; so kann das Urtheil über die Männer der Unterrichtsverwaltung wie über jene Schulmänner, in deren Händen die Volksbildung lag, kein anderes als ein günstiges sein.

Die preußische Landschule.

Friedrich Eberhard von Rochow war 1734 in Berlin geboren, wurde auf der Ritterakademie in Brandenburg erzogen und trat in dem Alter von 15 Jahren in die Garde ein, in der er die ersten Feldzüge des siebenjährigen Krieges mitmachte. Als Verwundeter kam er nach Leipzig, wo er Gellert kennen lernte, der ihn in kurzer Zeit lieb gewann und ihm Liebe zu wissenschaftlichen Studien einflößte. Als Rochow infolge einer neuen Verwundung kriegsuntüchtig wurde, zog er auf sein Gut Rekahn und betrieb neben der Verwaltung seiner Güter wissenschaftliche Studien; auch lebte er in wohlwollendem Verkehr mit seinen Gutsangehörigen, unter denen jedoch große Unwissenheit herrschte.

Nach Beendigung des siebenjährigen Krieges stand es nämlich mit Rücksicht auf die Bildungsverhältnisse des Volkes in Preußen nicht anders als in Österreich. Während jedoch hier die Schulverhältnisse Dank der Bemühungen der Kaiserin Maria Theresia einen verhältnismäßig raschen Aufschwung nahmen, waren die Bemühungen Friedrichs II. mit weniger Erfolg begleitet. Der Staat hatte

kein Geld, der Adel kein Intereſſe an der Hebung der Volksſchule, die Lehrer waren der Mehrzahl nach träge und unwiſſend, und ſo kam es, daſs Friedrich im Jahre 1779 verordnete, daſs „Invaliden, die leſen, rechnen und ſchreiben könnten, und ſich zu Schulmeiſtern auf dem Lande und ſonſten gut ſchickten, employiret werden ſollten."

Friedrich Eberhard von Rochow.

Während den meiſten Gutsbeſitzern die Unwiſſenheit ihrer Gutsangehörigen geradezu erwünſcht war, dachte Rochow wahrhaft menſchlich: „Sollte nicht jeder Staat unſäglich große Vortheile davon haben, wenn alle Menſchen gebildet würden? Aber das Wiſſen gründet ſich auf Religion, die im Verſtande und Wollen wirkt, und ohne gute Erziehung und Unterweiſung dem Menſchen nicht mitgetheilt werden kann."

Rochow hielt jeden Menſchen für bildungsfähig, aber auch für bildungsbedürftig, und mit Rückſicht darauf war er ein Philanthrop im edelſten Sinne des Wortes. Denn er zeichnete ſich vor den Deſſauer Philanthropen dadurch vortheilhaft aus, daſs er ohne jeden Nebengedanken auf materiellen Gewinn und auf Ruhm ſeine

Sorgfalt armen Bauernkindern zuwandte, während jene nur Knaben „der bessern Stände“ erzogen. Aus eigenen Mitteln errichtete er Schulen, er stellte Lehrplan und Methode fest, bildete Lehrer heran und arbeitete Schulbücher aus. Geradezu epochemachend war sein „Kinderfreund“. Den Zweck dieses Buches bezeichnet er kurz dahin, dass er die große Lücke zwischen Fibel und Bibel habe ausfüllen wollen. Durch den Kinderfreund sollte

1. die Aufmerksamkeit der Schüler geübt werden, indem ein Kind nach dem andern außer der Reihe zum Fortfahren im guten Lesen aufgefordert würde;
2. sollten Sprechübungen in deutlicheren und verständlicheren Ausdrücken an den Lesestoff geknüpft;
3. sollte ein leichter Erzählungs- und Gesprächston erzielt und
4. durch den Inhalt sollten alle Vorbereitungen zur christlichen Tugend gefördert werden.

Rochows Kinderfreund enthält nicht, wie die späteren Lesebücher, Stücke von Volksschriftstellern, auch nicht solche, welche Wissensstoff für den Realunterricht darbieten; sondern in allen Stücken tritt die praktische Absicht hervor, eine klare, verständige Gesinnung zu fördern. Namentlich ist auch ein Hauptgewicht auf die Beseitigung abergläubischer Vorurtheile gelegt. Ein Beispiel möge die erstbezeichnete Tendenz Rochows vergegenwärtigen:

Die Cantons-Revision.

„Es war einmal im Kriege nöthig, dass Rekruten mussten ausgehoben werden, und der Officier ließ deswegen die Eingeschriebenen zusammenkommen. Unter diesen war einer, der weinte sehr. Schäme dich, sagte der Officier: bist du ein treuer Unterthan, und fürchtest du dich, deinem Könige und dem Vaterlande zu dienen, wenn deine Dienste nöthig sind! Ach Herr! sagte der Bursche, aus Furcht weine ich nicht; aber ich habe eine siebenzigjährige gichtbrüchige Mutter und eine Schwester, welche durch die Pocken blind geworden, und diese beiden habe ich bisher mit meiner Arbeit ernährt. Der Officier fragte nach, ob dieses sich also verhielte; und als er es wahr befand, ließ er den Burschen zurück.

Nach zwei Monaten starb die alte Mutter, und kurz darauf die blinde Schwester; und nun, sobald sie begraben waren, gieng der junge Bursch zum Regiment und meldete sich. Denn er sprach bei sich selbst: Nun hält mich keine andere Pflicht ab, meinem Könige zu dienen, und wenn sich der gute Officier an mir nicht betrogen findet, so ist er gegen andere ebenso gütig, als er es gegen mich gewesen ist.“

„Edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden.“

Ein treuer Mitarbeiter des edlen Rochow war der talentvolle Lehrer Bruns. Mit ihm übte ſich Rochow täglich im Katechiſieren. Wie einfach dieſe Katecheſen ausgeführt wurden, möge folgende Beſprechung des obenſtehenden Leſeſtücks zeigen:

L. Was ſteht über dieſer Geſchichte?
K. Die Cantons-Reviſion.
L. Habt ihr eine wohl ſchon erlebt.
K. Ja.
L. Wann denn?
K. Wenn die Rekruten zuſammenkommen und gemeſſen werden.
L. Wer thut denn das?
K. Der Officier.
L. Warum?
K. Damit er weiß, welche Soldaten werden können.
L. Hier in der Geſchichte ſteht: es war nöthig. — Wann war es nöthig?
K. Im Kriege.
L. Was war da nöthig?
K. Die Rekruten mußten ausgehoben werden.
L. Was heißt das?
K. Es mußten welche Soldaten werden.
L. Iſt itzt auch Krieg?
K. Nein.
L. Was denn?
K. Friede.
L. Geſchieht denn das itzt auch?
K. Ja.
L. Warum iſt denn das aber auch in Friedenszeiten nöthig?
K. Damit immer Soldaten da ſein.
L. Was that der Officier?
K. Er ließ die Eingeſchriebenen zuſammenkommen.
L. Die Eingeſchriebenen? — Wo mögen ſie eingeſchrieben ſein?
K. In der Rolle?
L. Was iſt das?
K. Ein großes Buch.
L. Was ſteht in dieſem Buche?
K. Die Namen der jungen Burſche.
L. Weiß denn der Officier, welche junge Burſche da ſind?
K. Ja.
L. Weiß er denn eure Namen auch?
K. Ja.
L. Woher?
K. Wenn der Officier kommt, ſo ſchreibt ſie der Officier ein, und weiß alſo die Namen.
L. Wozu alſo dies große Buch?

K. Damit er die jungen Burſche kenne.
L. Unter der Geſchichte ſteht ja wohl etwas?
K. Ja, edle Geſinnungen ſind an keinen Stand gebunden.
L. Was heißt edle Geſinnungen?
K. Gute Geſinnungen.
L. Was heißt das: ſind an keinen Stand gebunden?
K. Die kann jeder Stand haben.
L. Was heißt das: jeder Stand kann ſie haben?
K. Alle Menſchen.
L. Der Officier war wohl nicht gut geſinnt?
K. O ja.
L. Aber der junge Burſch?
K. Auch der.
L. Wie ſo?
K. Zeigen der Reihe nach verſchiedenes Gute von ihm an.
L. Wer von beiden war nun gut geſinnt.
K. Alle beide.
L. In jedem Stande, meint ihr, kann man gut geſinnt ſein; alſo könnt ihr auch wohl gut geſinnt ſein?
K. Ja.
L. Wenn ein Kind dächte, ſeinem Lehrer Freude zu machen, was hätte das für Geſinnungen?
K. Gute Geſinnungen
L. Sagt mir doch mehrere Beiſpiele.
K. Seinen Eltern keinen Verdruß machen.
L. Noch mehr!
K. Freundlich gegen andere Leute ſein.
L. Das kann ja aber wohl nicht helfen?
K. Ja.
L. Was denn?
K. Die Leute ſind einem wieder gut.
L. Läßt ſich aus der Geſchichte ſonſt noch was lernen?
K. Geben nun der Reihe nach noch verſchiedenes an. —

Das Leſen im Kinderfreund und die Beſprechung des Leſeſtoffes bildete den Kernpunkt der ganzen Schulthätigkeit, an der ſich ſelbſt Frau von Rochow betheiligte. Im übrigen wurde nach einem genauen Lehrplane gearbeitet, die Disciplin war militäriſch und die Stufenfolge der Gegenſtände nach den zwei Claſſen der Schule geordnet. Es war beſtimmt:

„Der erſte Unterricht für Kinder ſei ſo ſinnlich und angenehm als nur immer möglich. Der Lehrer fange nicht ſogleich und allein mit dem Bücherunterrichte an, ſondern er unterhalte das Kind durch leichte, ſeinen Fähigkeiten angemeſſene Geſpräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende

Gegenſtände. Er erwecke und übe zu allererſt die Aufmerkſamkeit der Kinder, lehre ſie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht ſehen und hören, vieles anſchauen und darauf merken, das Geſehene und Gehörte richtig angeben, erverbeſſere gleich anfangs ihre Sprache und beſchäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne ſie zu überhäufen durch Mittheilung ſo vieler Sachkenntniſſe, als für ihr gegenwärtiges Alter und Faſſungsvermögen gehören. Und damit verbinde er die erſten Anleitungen zum Leſen und Rechnen.

Im Religionsunterrichte ſollten die Kleinen durch Belehrungen über das Verhältnis zwiſchen Eltern und Kindern auf das Verhältnis zwiſchen Gott und den Menſchen geführt werden. Für die Oberclaſſe galt der Grundſatz:

„Daſs, wo es nur immer thunlich ſei, mehrere Lehrzwecke mit einander verbunden, und alſo oft in mehreren Stücken zugleich unterrichtet werden müſste.“

So wurde z. B. bei den Leſeübungen, Rechtſchreibung, Naturkunde u. ſ. w. gelehrt. Den Mittelpunkt des geſammten Unterrichts bildete der Religionsunterricht; bei allen Gegenſtänden wurden Beziehungen auf die Religion hergeſtellt. In der Schulzucht wurde auf frühe Weckung des ſittlichen Gefühles hingewirkt. Körperliche Züchtigung wurde nur bei Diebſtahl, offenbarer Widerſetzlichkeit und hartnäckiger Lüge angewandt.

Nach und nach richtete Rochow auch auf den übrigen Dörfern ſeines Grundbeſitzes Schulen ein, und man kann ihn, inſofern namentlich die Einrichtung dieſer Schulen in der Folge vielfach als Vorbild angeſehen wurde, mit Recht den „Vater der preußiſchen Landſchule“ nennen.

Rochow ſtarb im Mai 1805. Sein Schüler Wilberg, der nachmalige Lehrer Dieſterwegs, ſagt von ihm: „Durch ſeine Milde und Freundlichkeit gewann er die Liebe der Kinder und vermittelſt ſeiner Kenntnis der Kinderſeelen, durch die Klarheit ſeiner Gedanken und durch die Deutlichkeit und Beſtimmtheit der Fragen, die er an die Kinder richtete, wuſste er dieſe zur Aufmerkſamkeit und zum Nachdenken zu nöthigen. Der Edle war ein kenntnisreicher, muſterhafter Lehrer. Er war ein Lehrer des Volkes im hohen Sinne, ein wahrer Edelman.“

Rochows Plan zur Verbeſſerung der Volksſchulen.

1. „Mit Handwerkern und unwiſſenden Bedienten muſs keine Land- oder niedere Schule mehr beſetzt werden, ſondern wo möglich fürs erſte mit Candidaten der Theologie, und aus ihnen würden etwa die Landprediger hergenommen. —

Der Nutzen dieser menschenwürdigen Einrichtung fällt zu sehr in die Augen, als dass ich es nöthig hätte, weitläufig ihn zu entwickeln. Sollte dieses aber nicht angehen, doch mit geschickten und fleißigen jungen Leuten, die gute Schulstudien haben, und die, in Ermangelung eigener Seminarien, etwa der einsichtsvollere Prediger mit dieser Lehrart vertraut gemacht hat.

2. Sie müssten alle wenigstens über 100 Thlr. bares Geld an fixem Gehalte nebst dem Cantortitel haben, ohne die übrigen Vortheile, als Feuerung, Wohnung, Garten, ꝛc damit sie sich gern und ganz dem Schuldienste weihen könnten. Dafür aber würden alle Kinder der Gemeinde unentgeltlich in der Schule unterwiesen. Könnte ein jeder Schullehrer zugleich der Küster in seinem Orte sein, so würde außer dem kleinen Vortheile, der dadurch jedem Schullehrer erwüchse noch der Nutzen erlangt, dass der Küster in matre der zugleich Schulmeister ist, nicht so oft wegen sogenannter Amtsverrichtungen auf andern eingepfarrten Orten seine Schule versäumen müsse.

3. Es müssen Classen sein, wenigstens zwei. Die Schulzeit währt zur Erhaltung der Gesundheit des Lehrers nur etwa höchstens sechs Stunden, und die Lectionen theilen sich nach ihrer Nützlichkeit in diese Zeit, davon etwa vier Stunden des Vormittags und zwei Stunden des Nachmittags fielen.

4. Die Schulgebäude müssen Vorzüge vor den übrigen haben; die Stuben hell und mit nützlichen und zweckmäßigen Bildern oder Sachen und Modellen geziert sein.

5. Wenn mit dem Lesen und Schreiben das erste Hauptstück verbunden, auch nichts anderes gelesen und geschrieben würde, als fassliche und gemeinnützige Wahrheit, leichte Geschichten und Denksprüche, Lieder u. dergl., so erreichte man zwei wichtige Endzwecke auf einmal und erleichterte der übrigen Lehre den Eingang.

Muster und Beispiele dazu sind fürs erste in ausgesuchten Versen vieler alten und neuen geistlichen Lieder und in den Historien und Gleichnissen, so selbst in diesem Buche stehen, und vielleicht bald in einem erscheinenden Lesebuche, so der Kinderfreund heißt, zu finden.

Ihr großen und vermögenden Herren der Erde, möchtet ihr doch nichts gegen den zweiten und vierten Paragraphen einwenden! Hierauf kommt alles an. Und welche Ausgabe wäre edler und würde reichere Zinsen tragen? Wo sehr arme Herrschaften sind, müssten Kirchencassen, ja selbst die Unterthanen (wenn sie dazu Vermögen haben) zusammenschießen. Sonst aber schließe sich doch keiner aus, hier zuzulegen! Sind wir denn bloß geboren, die Früchte der Erde zu verzehren? Sind wir nicht Haushalter Gottes? Sollten wir nicht sein Reich, welches das Reich der Wahrheit und Erkenntnis ist, vermehren und das Reich der Finsternis, d. i. der Unwissenheit und des daraus entspringenden Irrthums und Aberglaubens, so viel an uns ist, zerstören helfen? Gewiss; Gott würde solchen Anstalten und Einrichtungen seinen Segen nicht entziehen." —

Chriſtian Felix Weiße
(1726—1804.)

wurde zu Annaberg im ſächſiſchen Erzgebirge geboren. Er verlor ſeinen Vater, der Rector in Annaberg war, bereits im vierten Jahre, erhielt aber von ſeiner Mutter eine ſorgfältige Erziehung und wurde von ihr im 10. Jahre auf das Gymnaſium nach Altenburg geſchickt, von wo aus er 1745 die Univerſität Leipzig bezog. Hier ſtudierte er Philologie, nebenher auch Theologie.

Von beſonderem Einfluſs auf ſeine geiſtige Entwicklung wurde ſein Verkehr mit Leſſing. Die Leidenſchaft beider Freunde für das Theater veranlaſste ſie, da von ihnen die entſprechenden Mittel zur Befriedigung derſelben nur durch die äußerſten Entbehrungen beſchafft werden konnten, für die Bühne der Frau Neuber franzöſiſche Stücke zu überſetzen und ſchließlich mit eigenen dramatiſchen Arbeiten hervorzutreten.

Im Jahre 1750 wurde Weiße Erzieher eines jungen Grafen, mit dem er mehrere Jahre in Leipzig verweilte. Da er ſeinen Zögling in alle Vorleſungen begleitete, die dieſer zu beſuchen hatte, ſo war dieſe Stellung für ſeine Weiterbildung außerordentlich förderlich. Im Jahre 1759 gieng er mit ſeinem Zöglinge nach Paris, wo er intereſſante Bekanntſchaften machte und unter andern auch Rouſſeau perſönlich kennen lernte, der den ſächſiſchen Gelehrten hoch ſchätzte.

Nachdem Weiße ſpäter als Geſellſchafter des Grafen Schulenburg in Thüringen geraume Zeit zugebracht hatte, erhielt er die Stelle eines Kreisſteuereinnehmers in Leipzig. Neben der Verwaltung dieſes Amtes, das er 42 Jahre lang bekleidete, fand Weiße auslangende Zeit zu belletriſtiſchen Arbeiten.

Seit dem Jahre 1774 gab er die dramatiſchen Arbeiten, die ihn bis dahin vorwiegend in Anſpruch genommen hatten, völlig auf. Außer der Herausgabe der „Neuen Bibliothek der Wiſſenſchaften," vielen Überſetzungen aus dem Franzöſiſchen und der Theilnahme an dem neuen Geſangbuche ſeines Freundes Zollikofer, beſchäftigte er ſich von nun an vorzüglich mit der Abfaſſung von Jugendſchriften, wodurch er einem längſtgefühlten Bedürfniſſe der damaligen Zeit Rechnung trug.

Die nächſte Veranlaſſung hiezu lag in Weißes Familienleben; die erſten Kinderlieder — „Moraliſche Lieder für Kinder" nannte

er sie — schrieb er für sein erstgebornes Töchterlein. Als in der Folge Weißes Kinder, eine Tochter und ein Sohn, unterrichtsfähig geworden waren, unternahm er es im Vereine mit seiner feingebildeten Gattin, dieselben selbst zu unterrichten. Zu diesem Behufe verfaßte er ein ABC-Buch, in das er außer den verschiedenen Alphabeten, deren einzelne Buchstaben zur besseren Einprägung mit kleinen Kupferstichen versehen waren, kurze Sittensprüche, kleine Erzählungen, Fabeln und Liedchen schrieb. Der Beifall, den Weißes ABC-Buch fand, war ein außerordentlicher; es erschien auch in französischer Übersetzung.

Weiße, der bisher die große Welt von der Schaubühne aus durch seine Werke erfreut, der durch seine „Bibliothek" Wissenschaft und Kunst gefördert hatte, zeigte sich als Meister in der Kinderschule. Und doch war Weiße kein eigentlicher Schulmann; aber er hatte den Geist eines solchen. Dies bewies er im weiteren durch die Herausgabe seines Kinderfreundes, die im Jahre 1775 begann. Es war dies ein Wochenblatt, das an die Stelle des von Adelung in Dresden seit der damaligen Theuerungsnoth zum Besten der armen Kinder in Werdau herausgegebenen Wochenblattes trat. Von dem großen Aufsehen, welches diese Kinderschrift machte, zeugt der Umstand, dass dieselbe in sechs Jahren fünfmal aufgelegt, und dass die 24 Bändchen des Kinderfreundes ins Französische und Holländische übersetzt und in mehreren andern Sprachen nachgedruckt wurden.

Der Veröffentlichung des Kinderfreundes folgte als Fortsetzung unter dem Titel: „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes" in 12 Bänden. Der Zweck dieser Schrift war, wie Weiße im letzten Bändchen derselben sagt, „durch lebendige Beispiele handelnder Personen ein Gemälde aufzustellen, wie die reifere Jugend auch unter fremden Leuten und in verschiedenen Lagen des Lebens mit treufleißiger Aufmerksamkeit auf den Hauptzweck ihrer Bestimmung sich weise und tugendhaft zu betragen habe, wenn sie glücklich werden wolle."

Weiße verlebte die letzten Jahre seines Lebens in ländlicher Abgeschiedenheit auf seinem Landgute Stötteritz in freundlichem Verkehr mit Garve, Thümmel, Wieland und Richter. Die Nachwelt hat sein Andenken durch die Gründung einer Waisenanstalt unter dem Namen „Weißesche Stiftung" in Annaberg geehrt. —

C. Peſtalozzi und die Volksſchul-Pädagogik des XIX. Jahrhunderts.

Johann Heinrich Peſtalozzi: *)

(Geb. am 12. Jänner 1746 in Zürich; geſt. am 17. Febr. 1827 zu Brugg.)

1. Peſtalozzis Jugendjahre.

1746—1767.

Peſtalozzis Vater war ausübender Arzt. Er ſtarb, als der Knabe erſt 6 Jahre alt war, daher fehlte dieſem in ſeinen Umgebungen alles, deſſen die männliche Kraftbildung im Jugendalter ſo dringend bedarf. „Ich wuchs" — erzählt er — „an der Hand der beſten Mutter

Johann Heinrich Peſtalozzi.

in dieſer Rückſicht als ein Weiber- und Mutterkind auf, wie nicht bald eins in allen Rückſichten ein größeres ſein konnte. Ich kam Jahr aus Jahr ein nie hinter dem Ofen hervor; kurz alle weſentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher

*) Vergl. K. v. Raumer. Geſch. d. Päd. II. 365.

Erfahrung, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir in dem Grad, als ich ihrer bei der Eigenheit und bei den Schwächen meiner Individualität vorzüglich bedurfte." (Schwanengesang.)

Dieser Umstand war nach Pestalozzis eigenem Urtheile die Ursache, dass es ihm bei dem reizbarsten Gefühl und der lebhaftesten Einbildungskraft an verständiger Aufmerksamkeit, an Nachdenken, Umsicht und Vorsicht fehlte.

Seine Mutter opferte sich ganz der Erziehung ihrer drei Kinder auf, hiebei von einem treuen Dienstmädchen vom Lande, namens Babeli, unterstützt. Auf dem Todbette rief sie Pestalozzis Vater zu sich und sagte zu ihr: „Babeli, um Gottes und aller Erbarmen willen, verlasse meine Frau nicht; wenn ich todt bin, so ist sie verloren und meine Kinder kommen in harte fremde Hände." „Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben," antwortete Babeli; „ich bleibe bei ihr bis in den Tod." Ihr Versprechen beruhigte den Sterbenden, und sie hat es treulich gehalten. —

„Ich sah die Welt", sagt Pestalozzi, „nur in der Beschränkung der Wohnstube meiner Mutter und in der eben so großen Beschränkung meines Schulstubenlebens; das wirkliche Menschenleben war mir beinahe so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte, in der ich wohnte."

Pestalozzis Großvater von mütterlicher Seite war Pfarrer auf einem Dorfe bei Zürich. Zu diesem kam der Knabe vom neunten Jahre an alljährlich mehrere Monate. Der Alte war ein gewissenhafter Seelsorger und übte eben dadurch einen großen Einfluss auf die Dorfschule seiner Gemeinde aus; seine Frömmigkeit machte auf den Enkel einen tiefen, bleibenden Eindruck.

Von seiner frühern Schulzeit erzählt Pestalozzi Folgendes:

„In allen Knabenspielen war ich der ungewandteste und unbehilflichste unter allen meinen Mitschülern, und wollte dabei doch immer auf eine gewisse Weise mehr sein als die andern. Das veranlasste, dass einige von ihnen gar oft ihr Gespötte mit mir trieben; die meisten liebten aber doch meine Gutmüthigkeit und meine Dienstgefälligkeit, aber kannten allgemein meine Einseitigkeit und Ungewandtheit, so wie meine Sorglosigkeit und Gedankenlosigkeit in allem, was mich nicht sehr interessierte."

„Obgleich einer der beſten Schüler, begieng ich denn doch mit einer unbegreiflichen Gedankenloſigkeit Fehler, deren ſich auch keiner der ſchlechteren von ihnen ſchuldig machte. Indem ich das Weſen der Unterrichtsfächer meiſtens lebendig und richtig ergriff, war ich für die Formen, in denen es erſchien, vielſeitig gleichgiltig und gedankenlos. Mitten indem ich in einigen Theilen eines beſtimmten Unterrichtsfaches hinter meinen Mitſchülern weit zurückſtand, übertraf ich ſie in einigen andern Theilen derſelben in einem ſeltenen Grad. Das iſt ſo wahr, daſs ich einſt, da einer meiner Profeſſoren, der ſehr wohl Griechiſch verſtand, aber durchaus kein rhetoriſches Talent hatte, einige Reden des Demoſthenes überſetzte und drucken ließ, die Kühnheit hatte, mit den beſchränkten Schulanfängen, die ich beſaß, eine dieſer Reden auch zu überſetzen und im Examen als Probeſtück meiner diesfälligen Fortſchritte niederzulegen.

So wie ich in einzelnen Theilen meiner Unterrichtsfächer ohne alles Verhältnis weniger als in andern Fortſchritte machte, ſo war mir überhaupt, ich darf nicht einmal ſagen, das eigentliche Verſtehen, ſondern vielmehr das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnisgegenſtänden, die ich erlernen ſollte, immer weit wichtiger, als das praktiſche Einüben der Mittel ihrer Ausübung. Dabei aber war mein Wille, einige Erkenntnisgegenſtände, die mein Herz und meine Einbildungskraft ergriffen, ausüben zu wollen, ob ich gleich die Mittel, ſie praktiſch ausüben zu können, vernachläſſigte, dennoch in mir ſelbſt enthuſiaſtiſch belebt, und unglücklicher Weiſe war der Geiſt des öffentlichen Unterrichts in meiner Vaterſtadt in dieſem Zeitpunkt in einem hohen Grade geeignet, dieſen träumeriſchen Sinn, ſich für die Ausübung von Dingen, die man ſich gar nicht genugſam eingeübt, lebendig zu intereſſieren und dafür fähig zu glauben, bei der Jugend meiner Vaterſtadt allgemein ſehr belebt.“

Wie iſt doch Peſtalozzis Jugendzeit ein Vorbild ſeines ganzen ſpäteren Lebens!

Was den Einfluſs ſeiner Lehrer betrifft, zu denen auch der durch ſeine literariſchen Streitigkeiten mit Gottſched und Leſſing bekannte Bodmer gehört, ſo äußert ſich Peſtalozzi hierüber folgendermaßen:

„Unabhängigkeit, Selbſtändigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war das Loſungswort unſerer öffentlichen

Bildung. Aber das Mittel, zu allem diesem zu gelangen, das uns vorzüglich angepriesen wurde, die geistige Auszeichnung, war ohne genugsame und solide Ausbildung der praktischen Kräfte, die zu allem diesem wesentlich hinführen, gelassen. Man lehrte uns träumerisch in wörtlicher Erkenntnis der Wahrheit Selbständigkeit suchen, ohne uns das Bedürfnis lebendig fühlen zu machen, was zur Sicherstellung sowohl unserer innern als unserer äußern, häuslichen und bürgerlichen Selbständigkeit wesentlich nothwendig gewesen wäre. Der Geist des Unterrichts, den wir genossen, lenkte uns mit vieler Lebendigkeit und reizvoller Darstellung dahin, die äußern Mittel des Reichthums, der Ehre und des Ansehens einseitig und unüberlegt gering zu schätzen und beinahe zu verachten. Das gieng so weit, dass wir uns in Knabenschuhen einbildeten, durch die oberflächlichen Schulkenntnisse vom großen griechischen und römischen Bürgerleben uns solid für das kleine Bürgerleben in einem der schweizerischen Cantone vorzüglich gut vorbereiten zu können."

Einen gewaltigen Eindruck machte das Erscheinen von Rousseaus „Emil" auf Pestalozzi. Derselbe sagt:

„Sowie Rousseaus Emil erschien, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoss, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emils ansprach und forderte. Die Hauserziehung, so wie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne, und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größern segensreichen Wirkungskreise für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun nothwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen, und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen wohlthätigen Einfluss zu üben." *)

Die politischen und socialen Verhätnisse der damaligen Zeit waren im Canton Zürich sehr misslich. Das Landvolk war hart

*) Pestalozzis Schüler Henning erzählt: P. sei bei seiner ersten Predigt mehrmals stecken geblieben und habe das Vaterunser nicht richtig gebetet. Dies sei mit ein Grund, warum er die Theologie aufgegeben.

bedrückt. Schon in seiner Jugend hatte Pestalozzi im Pfarrhause seines Großvaters das unterdrückte Landvolk lieb gewonnen; der Hass gegen die Unterdrücker desselben brach jetzt in hellen Flammen in Pestalozzis Herzen hervor.

In diese Zeit fällt auch der Tod seines Freundes Bluntschli, in dem er eine sichere Stütze verlor. Dieser kannte Pestalozzis Schwächen und sagte ihm darum auf dem Sterbebett:

„Ich sterbe, und du für dich selbst gelassen, darfst dich in keine Laufbahn werfen, die dir bei deiner Gutmüthigkeit und bei deinem Zutrauen gefährlich werden könnte. Suche eine ruhige, stille Laufbahn und lasse dich, ohne einen Mann an deiner Seite zu haben, der dir mit ruhiger, kaltblütiger Menschen- und Sachkenntnis, mit zuverlässiger Treue beisteht, auf keine Art in ein weitführendes Unternehmen ein, dessen Fehlschlagen dir auf irgend eine Weise gefährlich werden könnte."

Was Bluntschli befürchtet, ist leider in Erfüllung gegangen. In Folge zu großer Anstrengung durch juristische und historische Studien wurde Pestalozzi selbst gefährlich krank; die Ärzte riethen ihm, den Studien eine Zeitlang zu entsagen, und Pestalozzi befolgte ihren Rath, verbrannte seine Manuscripte und begab sich zu einem Verwandten mütterlicherseits nach Richterswyl und von da zu dem seiner Zeit berühmten Landwirte Tschiffeli nach Kirchberg (unweit Burgdorf) im Canton Bern. Bei ihm wollte er Rath holen, wie er am besten seine Pläne zur Beglückung des Landvolkes durchführen könne.

„Ich gieng" — sagt Pestalozzi — „mit vielen einzelnen großen und wichtigen Ansichten und Aussichten über den Landbau als ein eben so großer landwirtschaftlicher Träumer von ihm weg, wie ich mit vielen einzelnen, großen und richtigen bürgerlichen Kenntnissen, Ansichten und Aussichten als ein bürgerlicher Träumer zu ihm hinkam. Mein Aufenthalt bei ihm führte mich nur dahin, mich durch seine diesfälligen kühnen und großen, aber in der Verwirklichung schwierigen und zum Theil unausführbaren Plänen in den gigantischen Ansichten meiner Bestrebungen von neuem wieder zu beleben und zugleich in der Gedankenlosigkeit über ihre Ausführungsmittel in eine Verhärtung verfallen zu machen, deren Folgen schon in den ersten Jahren meiner ländlichen Laufbahn auf das ökonomische Unglück meines Lebens entscheidend einwirkten."

Tschiffelis Krapp-Pflanzungen machten damals großes Aufsehen und verführten Pestalozzi zur Nachahmung. Er verband sich mit einem Kaufmann aus Zürich, kaufte ein dürres Heideland bei dem Dorfe Birr*), ließ ein Wohnhaus aufführen und gab der Besitzung

*) unweit dem Stammschlosse Habsburg.

den Namen Neuhof. In dieser Zeit vermählte er sich mit Anna Schultheß aus Zürich, der Schwester eines seiner Jugendfreunde.

2. Pestalozzi im Neuhof.

Nach kurzer Zeit schon brachen Widerwärtigkeiten über das junge Ehepaar herein. Die Pflanzung gedieh nicht, und das Züricher Handelshaus zog sein Capital zurück.

„Der Grund des Fehlschlagens meines Unternehmens" — sagt Pestalozzi — „lag wesentlich und ausschließlich in mir und in meiner, zu jeder Art von Unternehmung, die praktisch ausgezeichnete Kräfte anspricht, prononcierten Untüchtigkeit".

Trotz des Misserfolges beschloss er dennoch, die Landwirtschaft nicht nur fortzuführen, sondern auch mit ihr eine Armenanstalt zu verbinden.

„Ich wollte" — sagt er — „mein Gut zu einem festen Mittelpunkt meiner pädagogischen und landwirtschaftlichen Bestrebungen erheben."

In dieser Zeit trat Pestalozzi mit dem Plane zur Errichtung einer Armenanstalt hervor. Seine Ansichten und Grundsätze fanden Beifall, so dass er in Zürich, Bern und Basel Unterstützung fand und ihm viel arme Kinder zugeschickt wurden; so eröffnete er denn ihm Jahre 1775 die Armenanstalt auf dem Neuhofe mit 50 Zöglingen. Im Sommer sollten die Kinder vornehmlich mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und andern Handarbeiten beschäftigt werden. Mit den Handarbeiten wurde der Unterricht verbunden; Redeübungen waren vorwaltend. Aber nach kurzer Zeit kam die Anstalt herab. Die Zöglinge, obgleich Bettelkinder, waren voller Ansprüche und Arbeitscheu, die Eltern dieser Kinder verdarben bei ihren sonntäglichen Besuchen der Kinder, was Pestalozzi in erzieherischem Sinne mühevoll zuwege gebracht hatte, entführten wohl auch die Kinder, sobald sie neu bekleidet worden waren, und bei alledem fand Pestalozzi bei der Behörde weder Schutz noch Hilfe.

„Doch diese Schwierigkeiten" — sagt Pestalozzi — „wären nach und nach mehr oder minder zu überwinden gewesen, wenn ich meinen Versuch nicht in einer, mit meinen Kräften ganz unverhältnismäßigen Ausdehnung zu betreiben gesucht und mit einer beinahe ganz unglaublichen Gedankenlosigkeit gleich im Anfang in eine Unternehmung hätte verwandeln wollen, die absolut solide Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse voraussetzte, die mir in eben dem Grad mangelten, als ich ihrer bei der Richtung, welche ich meiner Unternehmung jetzt ertheilte, dringend bedurfte. Ja, der ich das Voreilen zu der höheren Stufe

des Unterrichts vor der ſoliden Begründung der Anfangspunkte ihrer niedern Stufen ſo allgemein miſsbilligte, und als das Grundübel der Zeiterziehung anſah, auch ihm in meinem Erziehungsplan ſelber mit allen Kräften entgegenwirken zu wollen glaubte, ließ mich durch die Vorſpiegelung der größeren Abträglichkeit der höhern Zweige der Induſtrie, ohne weder ſie noch die Mittel ihres Erlernens und Einführens auch nur von ferne zu kennen, dahin lenken, im Spinnen- und Webenlehren meiner Schulkinder eben die Fehler zu begehen, die ich, wie eben geſagt, im Ganzen meiner Erziehungsanſichten ſo ſehr verwarf, miſsbilligte und für den Hausſegen aller Stände gefährlich achtete. Ich wollte das feinſte Geſpinſt erzwingen, ehe meine Kinder auch nur im Groben eine Feſtigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht, und ebenſo Muſſelintücher verfertigen, ehe meine Weber ſich genugſam Feſtigkeit und Fertigkeit im Weben gemeiner Baumwollentücher erworben. Geübte und gewandte Fabrikanten gehen bei einem ſolchen verkehrten Benehmen zugrunde; wie vielmehr muſste ich damit zugrunde gehen, der ich in der Beurtheilung alles deſſen, was es hiezu erforderte, ſo blind war, daſs ich beſtimmt ſagen muſs, wer nur einen Faden des meinigen in ſeine Hand nahm, war ſogleich im Stand, den halben Wert desſelben darin für mich verſchwinden zu machen. Auch ſteckte ich, ehe ich mich verſah, in unerſchwinglichen Schulden, und der größere Theil des Vermögens und der Erbhoffnungen meiner lieben Frau war gleichſam in einem Augenblick in Rauch aufgegangen. Unſer Unglück war entſchieden. Ich war jetzt arm. Die Größe und Schnelligkeit meines Unglücks war nebenbei auch dadurch herbeigeführt, daſs ich in dieſem Unternehmen, wie in dem erſten leicht, ſehr leicht, ein ungeprüftes Vertrauen erhielt. Mein Plan fand bald einen Grad von Zutrauen, das er bei ernſter Aufmerkſamkeit auf mein früheres diesfälliges Benehmen bei der gegenwärtigen Unternehmung gar nicht verdient hatte. Man ahnte, bei allen ſchon gemachten Erfahrungen meiner diesfälligen Fehler, dennoch den Grad meiner Kraftloſigkeit in allem praktiſchen Thun noch nicht ſo groß, als er wirklich war. Ich genoſs eine Weile auch jetzt noch ein dem Anſchein nach weitführendes Vertrauen. Aber da mein Verſuch, wie er muſste, ſchnell ſcheiterte, verwandelte ſich das in meinen Umgebungen in einen eben ſo wenig genugſam überlegten Grad des Gegentheiles, in eine völlig blinde Wegwerfung auch des letzten Schattens der Achtung meiner Beſtrebungen und des Glaubens an meine Tüchtigkeit zur Erzielung irgend eines Theils derſelben. Es iſt der Welt Lauf, und es gieng mir, wie es jedem, der alſo durch ſeinen Fehler arm wird, geht. Ein ſolcher Menſch verliert auch mit ſeinem Geld gemeiniglich den Glauben und das Zutrauen zu dem, was er wirklich iſt und wirklich kann. Der Glaube an die Kräfte, die ich für meine Zwecke wirklich hatte, gieng jetzt mit dem Glauben an diejenigen verloren, die ich mir, in meinem Selbſtbetrug irrend, anmaßte, aber wirklich nicht hatte."

Nach einem Beſtande von 5 Jahren brach das klägliche Ende der Anſtalt in Neuhof herein; es fehlte an Geld und Nahrungsmitteln, ja ſelbſt an Holz. Die Gattin Peſtalozzis, die ihr ganzes Vermögen für ihn eingeſetzt hatte, wurde ſchwer krank, und es iſt

wohl nicht zu verwundern, wenn Pestalozzis Freunde erklärten, er sei ein „verlorener Mann".

3. Die Abendstunde eines Einsiedlers.

Pestalozzi hatte bei der Gründung der Armenanstalt in Neuhof seine Kraft einem Unternehmen zugewandt, dem er mit Rücksicht auf seine Eigenart nicht gewachsen war. Die Auflösung dieser Anstalt war für ihn — und für die Welt ein Glück.

Seine Arbeit, so erfolglos sie nach außen erschien, war jedoch für ihn selbst nicht vergeblich gewesen. Als eine Frucht des Läuterungsprocesses auf dem Neuhof haben wir seine „Abendstunde eines Einsiedlers", die er im Jahre 1780 veröffentlichte, anzusehen. Es ist dies eine Reihe von Aphorismen, die jedoch unter einander in einem innigen Zusammenhang stehen. Sie bilden, wie Raumer sagt: Programm und Schlüssel seines pädagogischen Wirkens. Es mögen dieser Aphorismen einige folgen:

„Hirten und Lehrer der Völker, kennt ihr den Menschen, ist's euch Gewissenssache, seine Natur und Bestimmung zu erkennen?

Die ganze Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich, sie hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Die natürlichen Gaben aller sollen zu reiner Menschenweisheit ausgebildet werden. Diese allgemeine Menschenbildung muss jeder Standesbildung zur Grundlage dienen.

Durch Übung wachsen die Gaben.

Die Geisteskraft der Kinder darf nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe sie durch nahe Übung Stärke erlangt hat.

Der Kreis des Wissens fängt nahe um einen Menschen her an, und dehnt sich von da concentrisch aus.

Den Wortlehren, der Rederei müssen Realkenntnisse vorangehen.

Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens. Wissen und Ehrbegierde müssen dem innern Frieden und stillen Genuss untergeordnet werden.

Glaube an Gott ist „vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit". Dieser Glaube ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, sondern reiner Sinn der Einfalt; Kindersinn und Gehorsam ist nicht Folge einer vollendeten Erziehung, sondern frühe und erste Grundlage der Menschenbildung. Aus dem Glauben an Gott erwächst die Hoffnung des ewigen Lebens. „Kinder Gottes sind unsterblich."

Der Glaube an Gott heiligt und befestigt das Band zwischen Eltern und Kindern, zwischen Unterthanen und Fürsten; Unglaube löst alle Bande, vernichtet allen Segen.

Sünde iſt Quelle und Folge des Unglaubens, ſie iſt ein Handeln gegen das innere Zeugnis von Recht und Unrecht, Verluſt des Kinderſinnes gegen Gott

Freiheit ruhet auf Gerechtigkeit, Gerechtigkeit auf Liebe, alſo auch Freiheit auf Liebe.

Reiner Kinderſinn iſt die wahre Quelle der Freiheit, die auf Gerechtigkeit ruhet, und reiner Vaterſinn iſt die Quelle aller Regierungskraft, die Gerechtigkeit zu thun und Freiheit zu lieben erhaben genug iſt.

Und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltſegens, die Quelle der Liebe und des Bruderſinns der Menſchheit, dieſe beruht auf dem großen Gedanken der Religion, daſs wir Kinder Gottes ſind, und daſs der Glaube an dieſe Wahrheit der ſichere Grund alles Weltſegens ſei. In dieſem großen Gedanken der Religion liegt immer der Geiſt aller wahren Staatsweisheit, die reinen Volksſegen ſucht, denn alle innere Kraft der Sittlichkeit, der Erleuchtung und Weltweisheit ruhet auf dieſem Grund des Glaubens der Menſchheit an Gott. — Und Gottvergeſſenheit, Verkenntnis der Kinderverhältniſſe der Menſchheit gegen die Gottheit iſt die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit auflöſet. Daher iſt dieſer verlorene Kinderſinn der Menſchheit gegen Gott das größte Unglück der Welt, indem es alle Vatererziehung Gottes unmöglich macht, und die Wiederherſtellung dieſes verlorenen Kinderſinns iſt Erlöſung der verlorenen Gotteskinder auf Erden.

Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menſchheit das allgemein verlorene Gefühl des Kinderſinns gegen Gott wieder hergeſtellt, iſt der Erlöſer der Welt, er iſt der geopferte Prieſter des Herrn, er iſt Mittler zwiſchen Gott und der gottesvergeſſenen Menſchheit.

Seine Lehre iſt reine Gerechtigkeit, bildende Volksphiloſophie, ſie iſt Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorene Geſchlecht ſeiner Kinder."

4. Lienhard und Gertrud.

Im Jahre 1781, alſo ein Jahr nach dem Erſcheinen der „Abendſtunde", gab Peſtalozzi den erſten Theil des Buches heraus, welches ſeinen Ruhm gründete, in weiten Kreiſen wirkte und fortwirken wird: Lienhard und Gertrud. Der Anſtoß zur Bearbeitung dieſes Stoffes iſt merkwürdig. Peſtalozzi hatte nämlich in einem humoriſtiſchen Aufſatze die alten, einfachen Stadtwächter in ihrer hergebrachten Kleidung, welch letztere gegen eine modiſche Uniform vertauſcht werden ſollte, vertheidigt. Ein Bruder ſeines Freundes, des Buchhändlers Füßli, las dieſen Aufſatz zufällig und äußerte, als er von der traurigen Lage des Verfaſſers hörte: „Der Mann kann ſich als Schriftſteller gewiſs helfen, wenn er nur will." Füßli theilte dieſe Bemerkung ſeinem Freunde Peſtalozzi mit, und dieſer verſucht ſich an der Arbeit, die ſich zu einem Meiſterwerk geſtaltet.

Der Inhalt dieses echten Volksbuches ist kurz folgender:

Wir treten in die Hütte eines herzguten Mannes, der aber dennoch Weib und Kind unglücklich macht. Lienhard (Leonhard), der Maurer, ist in den Händen des Vogtes Hummel, der die Dorfbewohner in seinem Wirtshause verführt, so dass sie in Schulden gerathen und in Sünde und Noth verfallen. Die Hilfe kommt. Arner verheißt dem Lienhard den Bau einer Kirchhofsmauer. Dem Vogt kommt durch diese Zusage die Ahnung, dass ein neuer Geist ins Dorf einziehe. Wir lauschen den Gesprächen in der Schenke, wo Schelme sich gegen das Gute verschwören und doch innerlich uneins und misstrauisch gegen einander selbst sind. Auf diesem dunkeln Hintergrunde hebt sich freundlich das Bild von Lienhards Hause ab, dem der Friede wiedergekommen ist, und das ernste Stübchen Rudis, in dem eine sterbende Mutter den Sohn segnet. Ihr Segen baut dem frommen Sohne das Haus wieder. Der Vogt hat ihm eine grasreiche Wiese durch Meineid entrissen. Bei einem neuen Schurkenstreiche wird er durch eine besondere Fügung entlarvt. Ihm und den Armen wird Recht. Nachdem der Hauptverführer unschädlich gemacht ist, gestaltet sich alles in dem Dorfe besser. Mit vereinten Kräften wirken dazu Arner, der wackere Pfarrer, der Baumwollen-Meier, der Repräsentant des Fortschritts auf volkswirtschaftlichem Gebiete, und Glülphi, der Lieutenant, ein Freund Arners. Alle kommen darin überein, dass eine bleibende Verbesserung nur durch die Erziehung der Jugend in der Schule fest gegründet werden könne. Glülphi erklärt: „Ich will Schulmeister werden.“ Auf Meiers Rath tritt Glülphi in Gertrudens Haus, um von ihr für die übernommene Schularbeit zu lernen. Er sieht, wie sie mit den Kindern am Morgen in der Bibel liest und betet, wie die wichtigsten Worte des Gelesenen den Tag über im Munde der Mutter und der Kinder bleiben, sieht, wie die Kinder unter der Vorarbeit und dem Auge der Mutter ihre Hände am Spinnrocken und im Garten emsig regen. „Als die Herren von der Gertrud weggiengen, sagten sie ihr noch, sie wollten morgen wieder zu ihr kommen. Sie antwortete ihnen: Warum das? Ihr werdet morgen und immer wieder das Nämliche finden. Glülphi antwortete ihr: Du könntest dich und dein Thun nicht besser rühmen, als mit diesem Wort. Und er hatte recht. Das, was sich immer gleich bleibt, nähert sich dem, was ewig bleibt, eben so das, was sich immer verändert, dadurch auffallen macht, dass es nichtig und vergänglich ist.“ Glülphi arbeitet wacker und voll Einsicht in dem übernommenen Beruf. Die Frucht reift allseitig, wenn auch langsam und unter manchem Widerstande. Das Segenswerk erregt die Aufmerksamkeit in weiteren Kreisen. Der Fürst hört davon, prüft, sieht und benutzt Rath und That der Männer, die im engen Kreise so Großes gethan für die Unglücklichen und Bedürftigen im Volke.

Sittliche Bildung aller Menschen, weise Erziehung der Jugend, — das ist das Mittel, welches Pestalozzi zur Beseitigung des socialen Elends in „Lienhard und Gertrud“ empfiehlt.

Bald nach Lienhard und Gertrud erschien „Christoph und Elise“; er schildert darin das Familienleben in einem Bauernhause,

in dem Lienhard und Gertrud geleſen werden. Ebenſo verfaſste er „die Figuren zu einem ABC-Buche“, eine Reihe Fabeln, und endlich: „Nachforſchungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menſchengeſchlechtes“.

5. Peſtalozzi in Stanz.

Nach 18 Jahren bittrer Noth riſs ihn die Revolution wieder empor zu öffentlicher Thätigkeit. Von ſeinem Freunde Le Grand, einem der Directoren der Schweiz, zur Theilnahme am Staatsdienſte berufen, erwachten in ihm die alten Wünſche für die Volkserziehung mit ungeſchwächter Kraft; er faſste den Entſchluſs: „Ich will Schulmeiſter werden.“

Peſtalozzi war damals 52 Jahre alt, und man hatte die Abſicht, ihn zum Director des Seminars in Aargau zu ernennen; allein es kam anders.

Im September 1798 wurde der Canton Unterwalden von den Franzoſen verwüſtet und Stanz verbrannt; eine große Zahl vater- und mutterloſer Waiſen irrten umher. Die Regierung muſste dem Elend ſteuern; ſie ſandte Peſtalozzi (nebſt Heinr. Zſchokke) nach Stanz, und Peſtalozzi wurde der Vater der armen Waiſen. Seine Wirkſamkeit in Stanz wurde der Höhepunkt ſeines Thatlebens.

Große Schwierigkeiten waren auch hier zu überwinden. Das ihm zugewieſene neuerbaute Urſulinen-Kloſter war noch nicht ausgebaut, die Räume waren feucht und voll Kalkſtaub. Anfangs war er mit ſeinen Kindern, deren Zahl ſich bald auf 80 belief, in einer Stube von kaum 8□^{m} zuſammengedrängt; er allein mit dieſer Schar, nur von einer alten Gehilfin unterſtützt. Das waren die äußern Übelſtände.

Innerlich ſtand ſeiner Wirkſamkeit das Miſstrauen der Angehörigen ſeiner Zöglinge, die politiſche und die religiöſe Anſchauung einzelner Parteien, ja ſogar das Miſstrauen einzelner Zöglinge entgegen. Doch ſeine Berufsliebe überwand alle Schwierigkeiten.

„Ich war“ — ſo ſchildert er dieſe Zeit ſelbſt — „vom Morgen bis Abend ſo viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geſchah, gieng aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Noth, jede Lehre, die ſie erhielten, gieng unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag

in ihrer Hand, mein Aug' ruhte auf ihrem Aug'. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stanz, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der ins Bett gieng, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen; sie wollten es so."

Die Kinder hatten während des Winters mancherlei Krankheiten zu bestehen; durch einfache, zuträgliche Nahrung und durch Bewegung im Freien wurden sie jedoch überwunden. Mit dem kommenden Frühlinge gediehen sie an Geist und Körper. Pestalozzi erlebte es, dass die vernachlässigten Bettelkinder sich ihm in aufrichtiger Liebe und Zärtlichkeit zuwandten.

Wenn sie mir an meinen Hals fielen und mich Vater hießen, fragte ich sie: Kinder, dürft ihr eurem Vater heucheln? Ist es recht, mich zu küssen, und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt?

Als Frucht seiner Erziehung zu schöner Menschlichkeit ist folgende Thatsache anzusehen:

Altdorf war abgebrannt. Pestalozzi erzählte seinen Kindern das Unglück. „Vielleicht sind in diesem Augenblick 100 Kinder dort ohne Obdach. Wollt ihr, dass ich 20 herrufe?" Die Kinder riefen freudig: Ja! „Dann müsst ihr aber mit ihnen theilen," sagte er, „dann habt ihr kleinere Schnitten und halbe Teller mit Suppe." Die Kinder aber blieben fest in ihrem Erbieten.

Pestalozzi wollte unter den schwierigsten Verhältnissen den Beweis liefern, dass die Vorzüge, welche die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssten nachgeahmt werden.

Er gab den Kindern keinen eigentlichen Religionsunterricht; daran wurde er durch die Verschiedenheit der Confession seiner Zöglinge verhindert. Wo sich aber eine Gelegenheit dazu bot, legte er den Kindern ihre Pflichten ans Herz. Das Lernen suchte er, wie früher in Neuhof, mit den Arbeiten zu verbinden und beides in einander zu verschmelzen. Doch ward ihm klar, dieser Verschmelzung müsse die Elementarbildung des Lernens gesondert von der des Arbeitens vorangehen. Hier in Stanz war es auch, wo Pestalozzi, aus Mangel anderweitiger Gehilfen, Kinder durch Kinder unterrichten ließ. (Wechselseitiger Unterricht.)

Ein zweites, das schon früher in den österreichischen Schulen durch Felbiger eingeführt worden war, versuchte Pestalozzi eben-

falls in Stanz, nämlich das Zuſammenleſen und Zuſammenſprechen. Die Ordnung beim Unterrichte ſuchte Peſtalozzi durch drei Mittel aufrecht zu erhalten: 1. durch die Stille, 2. durch den Takt bei gleichzeitiger Bethätigung der Maſſen im Chorſprechen und 3. durch eine gute Körperhaltung. Was Peſtalozzi in Lienhard und Gertrud angeregt, wiederholt er in ſeinem Aufſatze über die Anſtalt in Stanz:

Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel ſo weit zu treiben, daſs jeder gemeine Menſch leicht dahin zu bringen ſein könne, ſeine Kinder zu lehren, und allmählich die Schulen für die erſten Elemente überflüſſig zu machen.

Wie die Mutter die erſte Nährerin des Phyſiſchen ihres Kindes iſt, ſo ſoll ſie auch von Gotteswegen ſeine erſte geiſtige Nährerin ſein; und ich achte die Übel, die durch das zu frühe Schulen und alles das, was an den Kindern außer der Wohnſtube gekünſtelt wird, erzeugt worden ſind, ſehr groß. Jener Zeitpunkt nähert ſich, ſobald wir den Unterricht ſo vereinfachen werden, daſs jede Mutter ohne fremde Hilfe ſelbſt lehren und dadurch zugleich immer ſelbſt lernend fortſchreiten kann."

Peſtalozzi wäre dieſer Überanſtrengung erlegen, wenn ihn nicht im Juni 1799 die Franzoſen aus Stanz verdrängt hätten. Sie wichen der Macht der Öſterreicher, kamen nach Stanz und machten die Nebengebäude des Kloſters zu einem Militärhoſpital. Peſtalozzi entließ deshalb die Kinder zu den Ihrigen und ſuchte ſich in Gurnigl im Berner Oberlande, woſelbſt ſich eine Heilquelle befindet, zu erholen.

„Ich fand" — ſchreibt Peſtalozzi — „in Gurnigl Tage der Erholung. Ich hatte ſie nöthig; es iſt ein Wunder, daſs ich noch lebe. Ich vergeſſe dieſe Tage nicht, ſo lange ich lebe: ſie retteten mich, aber ich konnte nicht leben ohne mein Werk."

Gekräftigt kam Peſtalozzi von Gurnigl herab und begab ſich auf Anrathen eines ſeiner Freunde nach Burgdorf, der zweiten Stadt im Canton Bern.

6. Peſtalozzi in Burgdorf.

(1799—1804.)

Wohlwollende Gönner Peſtalozzis erwirkten ihm die Erlaubnis, in der unterſten Schule Burgdorfs unterrichten zu dürfen. Er ſtieß hier auf mehrfache Gegnerſchaft. Der Schulmeiſter glaubte, Peſtalozzi wolle die Stelle an ſich reißen.

„Es verbreitete ſich das Gerücht," erzählt Peſtalozzi, „ich könne ſelber nicht ſchreiben, nicht rechnen und nicht einmal recht leſen. Es iſt an den Gaſſenreden

nicht immer alles unwahr" — fügt er hinzu — „ich konnte wirklich weder recht schreiben, noch lesen, noch rechnen."

Kein volles Jahr war Pestalozzi Burgdorfer Schulmeister, als er seine Brust ergriffen fühlte und seine Stelle aufgeben mußte. Eine neue Lebensepoche begann für ihn.

Im Jahre 1800 gründete er mit einigen Gehilfen eine eigene Erziehungsanstalt in Burgdorf, die sich bald eines guten Rufes erfreute. Da jedoch im Jahre 1804 das Schloss zu Burgdorf, in welchem Pestalozzi seine Anstalt untergebracht hatte, zu Regierungszwecken in Verwendung genommen wurde, so mußte er es verlassen. Die Regierung von Bern räumte ihm dafür das Kloster von Münchenbuchsee ein; allein Pestalozzi blieb hier nur kurze Zeit.

In der Zeit seiner Wirksamkeit in Burgdorf entstand sein Werk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" — ein Werk, welches mit der „Abendstunde" und „Lienhard und Gertrud" unter allen seinen Schriften hervorragt.

7. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,
ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.

Der Titel möge nicht irre leiten; das Buch ist nichts weniger als eine Anleitung für Mütter. In der Hauptsache enthält es Ergüsse über die Verderbtheit der Sitten in den höheren Kreisen, sowie über die elenden Zustände des armen und gedrückten Volkes und endlich Vorschläge zur Verbesserung des öffentlichen Erziehungswesens.

Bezüglich der letzteren charakterisiert er die Aufgabe, welche er sich stellte, folgendermaßen:

„Ich gieng in den empirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriff aus; ich kannte keinen und fragte mich ganz einfach: Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, die es nothwendig bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten zur innern Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen."

Es handelt sich also in dem Werke um die Fragen: welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind den Kindern nothwendig, und in welcher Weise sind sie zu vermitteln?

Pestalozzi geht in seinem Buche weniger auf die Fertigkeiten und deren Methode, als vielmehr auf die Kenntnisse, und zwar nach Anfang, Weg und Ziel derselben ein.

Der Anfang aller Kenntniſſe iſt ihm die **Anſchauung,** das letzte Ziel: der **deutliche Begriff.** Er ſagt:

„Wenn ich zurückſehe und mich frage: was habe ich den eigentlich für das Weſen des menſchlichen Unterrichts geleiſtet? — ſo finde ich: ich habe den höchſten oberſten Grundſatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anſchauung, aus dem abſoluten Fundament aller Erkenntnis feſtgeſetzt und mit Beſeitigung aller einzelnen Lehren das Weſen der Lehre ſelbſt und die Urform aufzufinden geſucht, durch welche die Ausbildung unſeres Geſchlechts durch die Natur ſelber beſtimmt werden muß."

Den Begriff „Anſchauung" definiert Peſtalozzi alſo:

„Sie iſt nichts anders, als das bloße vor den Sinnenſtehen der äußern Gegenſtände und die bloße Regemachung des Bewußtſeins ihres Eindruckes."

Peſtalozzi führt die ſinnliche Anſchauung auf drei Hauptpunkte zurück:

„Die ganze Summe aller äußern Eigenſchaften eines Gegenſtandes vereinigt ſich im Kreiſe ſeines **Umriſſes** (Form) und im Verhältnis ſeiner **Zahl** und wird durch **Sprache** dem Bewußtſein eigen gemacht."

Von dieſem dreifachen Fundament: Form, Zahl und Wort muß nach Peſtalozzis Anſchauung die Unterrichtskunſt ausgehen und

1. die Kinder lehren, „jeden Gegenſtand geſondert und als Einheit" ins Auge zu faſſen;
2. „ſie die Form eines jeden Gegenſtandes, d. i. ſein Maß und ſein Verhältnis kennen zu lehren" und
3. „ſie ſo früh wie möglich mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenſtände bekannt zu machen".

Das erſte Elementarmittel aller menſchlichen Erkenntnis iſt nach Peſtalozzi die Form; die Meßkunſt, Zeichenkunſt und Schreibkunſt beſchäftigen ſich mit ihr.

Das zweite Elementarmittel iſt die Zahl; ſie iſt die Grundlage aller Rechenkunſt.

Die dritte iſt das Wort.

Beim Sprachunterricht beginnt Peſtalozzi mit der Tonlehre; dieſer folgt die Wortlehre und der die Sprachlehre.

1. Die Tonlehre ſollen die Mütter beginnen, indem ſie die Töne, aus denen die Sprache beſteht, und alle möglichen einfachen Lautverbindungen in Gegenwart des Kindes, welches in der Wiege liegt, täglich repetieren, damit ſie ſich dem Säugling einprägen, noch ehe er einen einzelnen nachzuſprechen vermag.

2. Die Wortlehre beſteht in Reihenfolgen von Namen der

bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse.

3. Die Sprachlehre. Hier müssen sich nach Pestalozzi die Übungen darauf erstrecken:

a) einen Gegenstand zu benennen;
b) der Merkmale eines Gegenstandes bewußt zu werden und diese benennen zu lernen;
c) die Beschaffenheit der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen.

Johannes Ramsauer, ein Schüler Pestalozzis, schildert den Unterricht in dessen Schule und sagt unter andern:

„Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andere Schüler; sein (Pestalozzis) heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine, sogar in die Augen der Kinder fallende, ernste, gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige.

Ein deutliches Bild dieser Schule zu geben ist unmöglich, daher nur einige Bruchstücke. In dieser Schule sollte nach Pestalozzis Ideen aller Unterricht ausgehen und wieder zurückgeführt werden auf Sprache, Zahl und Form. Ein eigentlicher Schulplan war nicht vorhanden, auch kein Stundenplan, weshalb sich auch Pestalozzi an keine bestimmten Stunden band, sondern meistens 2—3 Stunden dasselbe trieb. Wir waren etwa 60 Knaben und Mädchen von 8—15 Jahren, hatten Unterricht von 8—11 Uhr vormittags und von 2—4 Uhr nachmittags. Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen. Es wurde weder gelesen noch geschrieben, daher hatten die Schüler weder Schreib- noch Lesebücher; ebenso wenig zum Rechnen hatten wir, je zwei und zwei Schüler zusammen, eine kleine, auf Pappe gezogene Tabelle, auf der in viereckigen Feldern Punkte verzeichnet waren, die wir zählen, zusammenzählen, abziehen, mit einander multiplicieren und in einander dividieren mußten. Aus diesen Übungen bildeten Krüsi und Buß zuerst die Einheiten- und später die Bruchtabellen.

Das Beste, was wir bei Pestalozzi hatten, waren die Sprachübungen, wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm, und die wahre Anschauungsübungen waren."

8. Pestalozzi in Iferten (Yverdon).

Wie schon früher gesagt wurde, blieb Pestalozzi in Münchenbuchsee nur kurze Zeit; schon 1805 verlegte er sein Institut nach Iferten (Yverdon) am Neuenburger See und hielt es daselbst bis 1825. In dieser Zeit erstieg Pestalozzi den Gipfel seines Ruhmes.

Aus den verſchiedenſten Ländern ſtrömten der Anſtalt Schüler zu, kamen Lehrer, um hier zu lernen; Staatsmänner und Fürſten beſuchten Peſtalozzi.

Ein Nachtheil für die Schule in Iferten war es, daſs hier in zwei Sprachen unterrichtet werden muſste; hielt doch Peſtalozzi jedes Morgengebet zuerſt deutſch, dann franzöſiſch. Hiezu kam die Ungleichheit der Elemente bei den Zöglingen, wie nicht minder der häufige Wechſel und die Uneinigkeit derſelben unter einander bei der anerkannten Regierungsunfähigkeit Peſtalozzis. Im Jahre 1815 verlor Peſtalozzi ſeine treue Lebensgefährtin, die 45 Jahre hindurch in ſchwerer Leidenszeit ihm hilfreich und tröſtend zur Seite ſtand. Blochmann, ein Lehrer der Anſtalt, ſchildert deſſen Abſchied von der Verſtorbenen ergreifend:

Nachdem die Glieder des Hauſes im Betſaale ein Sterbelied geſungen hatten, trat der trauernde Greis ein, nahte ſich dem Sarge der Entſchlafenen und führte in tiefbewegter Rede die Hauptzüge ihres gemeinſchaftlichen Lebens und Strebens vor. Und als er zu jenen Tagen kam, von welchen er ſagte: „Wir waren von allen geflohen und verſpottet, Krankheit und Armut beugte uns nieder und wir aßen unſer trockenes Brot mit Thränen", da fragte er die Entſeelte: „Was gab dir und mir in ſchweren Tagen Kraft, auszudauern und unſer Vertrauen nicht wegzuwerfen?" Da ergreift er eine in der Nähe liegende Bibel, drückte ſie der Todten an die Bruſt und rief: „Aus dieſer Quelle ſchöpfteſt du und ich Muth und Stärke und Frieden." Bald darauf wurde der Sarg geſchloſſen und alle folgten ihm, begleitet von den Bewohnern Ifertens, nach den beiden prächtigen Walnuſsbäumen des Schloſsgartens, unter welchen ſie zu ruhen gewünſcht hatte.

Im Jahre 1824 ſah ſich Peſtalozzi genöthigt, die Armenanſtalt, welche er einige Jahre vorher mit ſeinem Inſtitut verbunden hatte, aufzulöſen, und im nächſten Jahre ſchloſs er dieſes ſelbſt.

Gebeugt und gebrochen gieng er zur Erholung nach Bulet auf dem Jura. Sein Mitarbeiter Schmid beſorgte eine Geſammtausgabe von Peſtalozzis Werken, welche 50.000 Gulden eintrug. Dieſe Summe beſtimmte Peſtalozzi zur Errichtung eines Armenhauſes in Clindy. Auch dies Unternehmen ſcheiterte, da es Peſtalozzi an der Gabe zum Regieren fehlte. Da hob er 1825 mit ſeinem Inſtitut zu Iferten das Armenhaus in Clindy auf und zog ſich zu ſeinem Enkel nach Neuhof zurück. „Wahrlich, es war mir," ſo ſchreibt er über die Auflöſung, „als mache ich mit dieſem Rücktritt meinem Leben ſelbſt ein Ende, ſo weh thut er mir."

Von Pestalozzis geistiger Frische zeugen seine letzten Schriften: „Meine Lebensschicksale“ und sein „Schwanengesang“, in dem er seine innere Entwickelung und den Schatz seiner Ideen darlegt und sie der Nachwelt zum Schluss mit den Worten empfiehlt:

„Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereift, so setzet es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu, und werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand weg, der, schon abgethan, keiner weitern Prüfung bedürfe. Es ist wahrlich noch nicht abgethan und bedarf einer ernsten Prüfung ganz sicher, und zwar nicht um meiner und um meiner Bitte willen.“

9. Pestalozzis letzte Jahre.

(1825—1827.)

Pestalozzi hatte nur ein Kind, einen Sohn, geboren 1770, welcher schon im Jahre 1794 starb und selbst einen Sohn hinterließ. Dieser Enkel Pestalozzis war im Besitz von Neuhof; zu ihm zog der Greis nnd lebte nach wie vor den Ideen der Kindererziehung.

Im Juli 1826 besuchte Pestalozzi mit Schmid die Anstalt Zellers in Beuggen. Die Kinder empfiengen ihn mit Gesang. Man reichte ihm einen Eichenkranz, er nahm ihn nicht an: „Nicht mir, sondern der Unschuld gebührt der Kranz“, sagte er. Die Kinder sangen ihm das in Lienhard und Gertrud aufgenommene Goethesche Lied:

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest, —
Ach! ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust?
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust!

Da erstickten Thränen die Stimme des Greises. —

Von Jugend auf war Pestalozzi schwächlich und wiederholt schwer krank.

Im Jahre 1812 litt er lange Zeit hindurch sehr schmerzhaft, da er sich eine Stricknadel zufällig ins Ohr stieß.

Aber trotz Kränklichkeiten und gefährlicher Unfälle erhielt Gott sein Leben bis ins hohe Greisenalter.

Endlich nahete er ſich dem Ziele ſeines Lebens. Vor ſeinem Tode ſprach er noch: „Ich vergebe meinen Feinden, mögen ſie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe! Ich hätte gern noch einen Monat gelebt für meine letzten Arbeiten, aber ich danke auch wieder der Vorſehung, die mich von dieſem Erdenleben abruft. Und ihr, die Meinigen, bleibet ſtill für euch und ſuchet euer Glück im ſtillen, häuslichen Kreiſe.“

Bald darauf verſchied er. Nur wenige Tage war er krank gelegen. Den 15. Februar 1827 hatte man ihn von ſeinem Landhauſe nach Brugg gebracht, damit er dem Arzte näher wäre; den 17. vormittags ſtarb er nach heftigen Fieberkämpfen, und den 19. ward er zur Erde beſtattet. Seine Leiche wurde bei dem neuen Armenhauſe vorbeigetragen, das er angefangen hatte zu bauen, aber nicht vollenden konnte, und in Birr beigeſetzt, unter einer ſtillen, beſcheidenen Grabesfeier. Wenige Freunde wohnten ſeinem Begräbniſſe bei, denn es lag viel Schnee, und ſeine Beerdigung fand viel früher ſtatt, als man erwarten konnte; man hatte in Aarau kaum Kunde davon erhalten. Schullehrer aus den umliegenden Dorfſchaften und Dorfkinder ſangen dem Verewigten in kunſtloſem Geſang ihren Dank ins Grab nach.

Auguſt Hermann Niemeyer,

geboren 1754 und geſtorben 1828 zu Halle, gehört zu jenen Pädagogen, welche in hervorragender Weiſe an der kritiſchen Sichtung der ſeit dem 17. Jahrhundert in Fluſs gerathenen pädagogiſchen Ideen ſich betheiligten. Der Schwerpunkt ſeiner Wirkſamkeit liegt darum in ſeinen literariſchen Leiſtungen. Im Jahre 1784 wurde er zum Inſpector und im Jahre darauf zum Mitdirector der Franckeſchen Stiftungen ernannt. Geſtützt auf die Erfahrungen, die er hier ſammelte, und ausgerüſtet mit klarem Urtheil und reicher wiſſenſchaftlicher Bildung, unternahm er es, in ſeinem dreibändigen Werke: „Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1799) die deutſche Pädagogik in ein abgeſchloſſenes Syſtem zu faſſen. Dieſem Syſtem fügte er den Entwurf zu einer Geſchichte der Pädagogik bei.

Niemeyer ſuchte in ſeiner praktiſchen Wiſſenſchaft die Klippe abſtracter Speculation und zerfließender Empirie (Erfahrungskunde)

weislich zu vermeiden und verknüpfte die Wahrheit bewährter Erfahrung nach dem wissenschaftlichen Standpunkte der Zeit. Sein Werk enthält nicht bloß den pädagogischen Gewinn seines eigenen Lebens, sondern er faßte auch die Ergebnisse der Vergangenheit auf pädagogischem Gebiet kritisch ins Auge. Er zählt sich zu den Eklektikern; seine Überzeugungen waren jedoch nicht ein loses Aggregat fremder Ansichten.

August Hermann Niemeyer.

Begriff der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst. [1])

Die Theorie der Erziehungsgesetze heißt die Erziehungswissenschaft. (Theoretische Pädagogik.)

Ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker). Die Geschicklichkeit einer praktischen Anwendung der Theorie, oder die Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muß, ist die Erziehungskunst. (Praktische Pädagogik.) Sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen).

[1]) Niemeyer. Grundsätze d. E. u. d. Unterr. I. 18.

Erziehungskunst beruht demnach auf **Erziehungswissenschaft**; und wenn die Erfahrung lehrt, daſs viele Menſchen glücklich erziehen, ohne jemals über die Principien nachgedacht, viel weniger ſie in ein Syſtem gebracht zu haben, ſo that entweder die Natur das Beſte, oder es gründete ſich ihre Methode auf gewiſſe pſychologiſche Prämiſſen, welche ihr geſunder Menſchenverſtand aus der Erfahrung und aus dem Umgange mit Menſchen, beſonders mit Kindern, abgezogen hatte, und die ſie anwendeten, ohne ſich deſſen ſelbſt deutlich bewuſst zu werden. Je vollſtändiger und richtiger man folglich die Theorie kennt, deſto geſchickter ſollte man auch in der Kunſt ſein. Wenn gleichwohl nicht immer die beſten Theoretiker am glücklichſten in der Ausübung ſind, ſo fehlt es ihnen bei aller Kenntnis der Geſetze doch entweder an dem guten Willen darnach zu handeln, oder an dem rechten Urtheil und an der Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden, an tieferer Kenntnis der eigenthümlichen Beſchaffenheit der Zöglinge und an dem Beobachtungsgeiſte, dem keine Modification der natürlichen Anlagen und Kräfte entgeht. Daſs aber, wie einige gemeint haben, die Theorie wohl gar der Praxis ſchade, kann entweder nur von einer unrichtigen folglich auch irreführenden Theorie gemeint ſein, oder es kann nur inſofern zugegeben werden, als ſpeculative Köpfe oft gerade am wenigſten bemüht ſind ſich auch praktiſche Fertigkeiten zu erwerben

Die Grundſätze der Erziehung. [1])

1. Wecke und bilde jede dem Zögling als Menſch und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit.

2. Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorſtellungen von ihrer naturgemäßen Beſtimmung und ihrem gegenſeitigen Verhältnis.

3. Richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menſchen würdig erſcheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftweſen verträglich iſt.

4. Laſs die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft dein höchſtes Ziel ſein, weil auf ihr der ſittliche, folglich der unbedingte und höchſte Wert des Menſchen beruht.

Als Princip der Erziehung ſtellt ſomit Niemeyer die harmoniſche Ausbildung aller menſchlichen Anlagen und Kräfte auf.

Wünſchenswerter Einfluſs der Peſtalozziſchen Grundſätze auf die Verbeſſerung herrſchender Fehler des Unterrichts. [2])

Die Principien der neuen Methode können nur dann von wohlthätigem Einfluſs ſein, wenn man das Auge mehr auf den Geiſt als den Buchſtaben richtet.

---

[1]) III. 28.

[2]) III. 383 ff.

Zunächst wird sich dies hoffentlich zeigen

1. in mehrerer Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in unsern Schulen

2. in mehr Planmäßigkeit und Gründlichkeit bei der Behandlung aller Objecte des Unterrichts;

3. in der Bestimmung der Grenzen unserer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bei den sogenannten Verstandesübungen;

4. in der Übung der Sprachfertigkeit.

Über die sokratische Lehrart.[1])

Die wahre sokratische Lehrart besteht nicht bloß in einem stets an die Schüler gerichteten Herausfragen, sondern auch in Zweifeln und um Belehrung bittenden Fragen des Schülers.

Sehr wahr sagt Kant (Tugendlehre, S. 165): „Wenn jemand der Vernunft des andern etwas abfragen will, so kann es nicht anders als dialogisch, d. i. dadurch geschehen, dass Lehrer und Schüler einander wechselseitig fragen und antworten. Der Lehrer entwickelt bloß die Anlage (Fähigkeit) zu Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle; der Lehrling, welcher hiebei inne wird, dass er selbst zu denken vermöge, veranlasst durch seine Gegenfragen, oder durch Zweifel, welche den eingeräumten Sätzen entgegenstehen, dass der Lehrer nach dem bekannten docendo discimus selbst lernt, wie er gut fragen müsse." — Da dies nun weit eher im Unterricht einzelner Kinder als ganzer Haufen von Kindern möglich ist, so folgt auch, dass jene Lehrart im wahren Sinn und Geist des Sokrates sich ungleich weniger zum häufigen Gebrauch in Schulen eigne, als die, welche positiv unterrichtet, das Erlernte oft wiederholt, und nur da, wo es zweifelhaft ist, ob der Zögling dies erlernte auch wirklich gefasst habe, durch unerwartete Zwischenfragen nachforscht und prüft.

Was man gewöhnlich Katechisationen nennt, besteht doch eigentlich aus einer planmäßig entworfenen Reihe von Fragen, wobei sich der Lehrer die Antworten gedacht hat. Sein ganzes oft recht ängstliches Streben geht nur dahin, dass das Gespräch nicht einen Schritt aus dem Geleise seines Planes weiche, und dass der Schüler durch allerlei oft höchst unnatürliche Wendungen dahingebracht werde, gerade die Antwort zu geben, die jener sich ausgedacht und selbst aufgeschrieben hat, wohl gar in denselben Worten und Kunstausdrücken, die er vielleicht niemals hörte. Denn vielen Katecheten liegt oft ungleich mehr an einem Wort, als an der Deutlichkeit des Begriffs, und sie verwerfen oft die besten Antworten, sobald sie in andern — dem Kinde vielleicht weit natürlicheren — Worten ausgesprochen sind. Sie peinigen sich und das Kind so lange, bis es das rechte Wort trifft. Denn gerade an dies schließt sich nun die nächste Frage ihres Heftes, das sie keinen Augenblick aufgeben wollen.

Den Anfang des Kinderunterrichts mit einem sokratischen Katechisieren zu machen, ist von gar keinem Nutzen. Es muss erst ihrem Verstande etwas gegeben sein; sie müssen im eigentlichen Sinne des Wortes belehrt, müssen unterrichtet werden; man muss ihnen folglich übersinnliche

[1]) III. 384 ff.

und ſinnliche Gegenſtände, Begriffe beibringen, als den Stoff, woran ſich ihre ſchwachen Kräfte zuerſt üben, und den ſie unter der Leitung des Lehrers verarbeiten lernen. Daher iſt es rathſam, daſs ſie gewiſſe Sätze, die ſich auf äußere und innere Anſchauungen gründen, ins Gedächtnis faſſen. An dieſe muſs alsdann der Lehrer ſein weiteres Geſpräch knüpfen und von Zeit zu Zeit erforſchen, was verſtanden oder nicht verſtanden iſt, wobei allerdings die Methode erotematiſch, aber nicht eigentlich ſokratiſch im wahren Sinne des Wortes werden muſs.

Die allermeiſten Gegenſtände, welche man in unſern zu Verſtandesübungen beſtimmten Katechiſationen abzuhandeln pflegt (pſychologiſche, moraliſche, z. B. Verhältnis, Kraft, Tugend, Pflicht, Recht ꝛc.), ſind für das kindliche Alter viel zu abſtract, und der Gewinn, welcher aus der auch in vielen beſſern Schriften angeſtellten künſtlichen Analyſe hervorgeht, iſt äußerſt unbedeutend. Entweder ſollte man dieſe Materien noch ganz verſchieben, oder mehr poſitiv lehren was für Anfänger davon zu wiſſen nützlich iſt. Die der Analyſe vorangehende Syntheſis iſt auf keine Weiſe ein Hindernis des Nachdenkens. Selbſt die ſinnlichen Objecte faſſen wir anfangs als ein Ganzes auf, bei deſſen weiterer Beſchauung wir immer fähiger werden es zu zergliedern und in ſeine feinſten Theile aufzulöſen; und ſo wie das ins Gedächtnis gefaſste Wortzeichen einer Vorſtellung, die Vorſtellung ſelbſt in uns dauerhafter macht und bei jeder Erneuerung ein weiteres Nachdenken darüber veranlaſst, ſo wird auch oft eine vorangeſtellte ſelbſt dem Gedächtnis eingeprägte faſsliche Erklärung, Beſchreibung, Regel der katechetiſch-ſokratiſchen Begriffsentwickelung am beſten vorangehen.

Hierin unterſcheidet ſich der Peſtalozziſche Gang von unſerer herrſchend gewordenen Katechiſiermethode, und ich denke, wir ſollten nach und nach aus ihren nicht ſehr erfreulichen Früchten lernen, daſs ſehr viel Fehlerhaftes darin liegen müſſe.

Stufenweiſe Ausbildung der Seelenkräfte. [1])

Die Seelenkräfte entwickeln ſich ſtufenweiſe. Daher iſt es die erſte Regel der Lehrmethode: in jedem Alter die Seelenkräfte vorzüglich in Thätigkeit zu ſetzen, welche ihm eigenthümlich ſind. Denn dieſe Methode iſt gleichſam die Form, nach welcher die zu lernende Maſſe abgetheilt und gebildet werden ſoll, um ſie der jedesmaligen Faſſung des jugendlichen Verſtandes darzuſtellen und die Geiſteskräfte des Zöglings damit zu beſchäftigen. Eine andere Methode fordert das Kind, eine andere das mittlere und reifere Alter. Kinder ſind eines wiſſenſchaftlichen, ſyſtematiſchen Unterrichts unfähig. Je mehr ihnen alſo das, was ſie lernen ſollen, durch Anſchauung, durch ſinnliches Bild, Beſchäftigung der Einbildungskraft, Verbindung deſſen, was man lehrt, mit ihren Lieblingsneigungen und Beſchäftigungen beigebracht werden kann, deſto beſſer wird der Grund aller weiteren Bildung gelegt, und die Schule ihnen um ſo lieber ſein, je mehr ſie den Namen,

[1]) I. 321 ff.

welchen ihr die ersten Römer gaben (Ludus), entspricht. Sobald man die Methode spielend zu lernen, auf dies Alter einschränkt, so wird auch schwerlich der strengste Theoretiker etwas dagegen einzuwenden haben. Sobald der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt, wird dies von selbst wegfallen; heranwachsende Knaben müssen schon mehr an anhaltende Arbeit gewöhnt werden, und Zöglinge werden es selbst unter ihren Jahren finden, wenn man, statt sie ernsthaft zu belehren, mit ihnen spielen wollte.

Heinrich Stephani.

(1761—1850.)

Zu den Schulmännern, welche ihr ganzes Leben hindurch für die Freiheit und Selbständigkeit der Schule gekämpft haben, gehört auch der baierische Schulrath, Heinrich Stephani, der Begründer

Heinrich Stephani.

der Lautiermethode. Seine Fibel (1802) und seine methodische Anweisung zum Leseunterrichte (1804) wurden hiefür entscheidend. Im Jahre 1805 erschienen seine „Grundlinien der Staatserziehungswissenschaft", welche er später im „System der öffentlichen Erziehung" weiter ausgeführt hat.

Es lag in seinem Streben und in den damals in kirchlichen Kreisen herrschenden Anschauungen der Grund für mannigfache Widerwärtigkeiten und für seine frühzeitige Versetzung in den Ruhestand. Als Aufgabe der Erziehung betrachtete Stephani „die Entwickelung aller menschlichen Anlagen und Kräfte zur sittlichen Selbstbestimmung; besondern Wert legte er auf die praktische Ausbildung für das bürgerliche Leben.

Das Princip der Erziehungskunst

heißt nach Stephani[1]): Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert. Denn den Menschen erziehen heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nöthigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Die Erziehung hat alles geleistet, was sie zur Vervollkommnung des Menschen an sich, oder zur unmittelbaren Ausbildung seiner Kräfte für den Zweck seines Daseins beitragen konnte und sollte, wenn sie ihm eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommnen kann, daß er

1. in Ansehung seines Körpers zur gehörigen Ausbildung seines Organismus gelangte, sich an ein durchaus diätetisches Betragen gewöhnte, seinem Körper die natürliche Gewandtheit und Schönheit verschaffte;

2. in Ansehung auf sein Herz sich von dem thierischen Lebensgenusse losriß, und zu dem höheren, geistigen, durch Weckung und Stärkung seines Sinnes für das Reich der Schönheit, der Wahrheit und der Sittlichkeit erhob;

3. in Ansehung seines Verstandes dahin gelangte, sich eine große Fertigkeit im Denken und die nöthige Kenntnis von seiner eigenen Natur und der ihn umgebenden Welt zu erwerben;

4. in Ansehung seines Willens sich dahin bildete, daß er solchen nach dem Sittengesetze und den Regeln der Klugheit zu leiten imstande ist.

Um letzteres zu erreichen, muß die Schulzucht reformiert werden:

a) Man halte auch das Kind für einen ganzen und nicht für einen $^3/_4$ oder $^7/_8$ Menschen und behandle es nur als ein freies Wesen.

b) Die Sittlichkeit soll dem Menschen weder eingeprügelt noch durch Aufregung der Ehrliebe in ihm erzeugt werden, sondern sie soll Frucht der Freiheit und innern Anerkenntnis ihres eigenen Wertes sein.

c) Ein sittlicher Sinn kann der Jugend nicht sowohl gelehrt, als ihr vielmehr eingeübt werden.

d) Die Schule werde nicht für eine bloße Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinne dieses Wortes, oder als eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt angesehen.

Damit eine solche Erziehung möglich werde, muß sie eine öffentliche Angelegenheit des Staates werden.

[1]) Vergl. Diesterweg a. O.

Friedrich Heinrich Christian Schwarz
(1766—1837)

wurde zu Gießen als der Sohn eines Professors geboren. Er widmete sich der Theologie und betrieb außerdem das Studium der Philosophie nach Kants Systeme. In Dexbach, wo er als Pfarrer wirkte, errichtete er eine Erziehungs-Anstalt; hier trat er auch mit dem bekannten Freiherrn von Vincke und mit Jung-Stilling

Friedrich Heinrich Christian Schwarz.

in Verbindung. Im Jahre 1804 wurde er Professor der Theologie in Heidelberg; sein Erziehungsinstitut behielt er bei. In dieser Zeit entstand sein „Lehrbuch der Pädagogik oder Erziehungskunde." Es war zum Leitfaden für seine Vorlesungen bestimmt, zu denen er als Vorsteher des pädagogischen Seminares verpflichtet war.

Den Hauptinhalt dieses Lehrbuches ersehen wir aus der „Übersicht", die er demselben beifügt:

§. 1.

Der Menſch iſt von der Natur der Freiheit übergeben, und dieſe entwickelt ſich in ſeinem Werden unter Menſchen. In derſelben dringt ſein Eigenſtes hervor. Aber indem er unter der äußeren Einwirkung aufwächst, verfließen dieſe Eindrücke mit ſeinem Innerſten, ſo daſs ſein Charakter mit ſeiner ganzen Beſchaffenheit als ein Product ſeines eigenſten Innern, das ſich in ſeinem Naturell darlegt, und der Außendinge, welche auf ihn einfließen, in der Welt der Erſcheinungen auftritt. Dieſes iſt die Macht der Erziehung und zugleich ihre Grenze. Ohne einen geordneten Einfluſs entwickelt ſich die Kraft nicht ganz und nicht gleichförmig. Nur in der Allſeitigkeit der Bildung iſt vollkommene Harmonie, in der Harmonie die wahre Freiheit, in dieſer Freiheit das Edle der Menſchheit.

§. 2.

Die Kraft des Menſchen, ſoll ſie ſich anders entwickeln, muſs von außen ihre Richtung erhalten, und zwar hauptſächlich von Seiten des Geiſtes. Unterricht, insbeſondere Belehrung, iſt daher ein Hauptgeſchäft der Erziehung und mit dieſem Ganzen (wie oben gezeigt worden) durchaus verſchlungen.

Die immer noch herrſchende Trennung der Erziehung von dem Lehrweſen macht den Mangel von Humanität, bei dem vielen Thun und Treiben in beidem, genugſam erklärbar. Zur Vereinigung und Vereinfachung müſſen wir hinkommen, ſonſt ſchweift unſere Cultur immer noch weiter in der Irre herum.

§. 3.

Die Natur des Menſchen, in derſelben das Edle, was die Gottheit in dem Kinde angelegt hat und entwickelt haben will, iſt der Punkt jener Vereinigung, das Ziel aller Bildung. Unterricht und Erziehung ſind nur dann wahr, wenn ſie mit dieſer göttlichen Idee zuſammenſtimmen.

Alles, was ſie außerdem etwa bewirken, iſt höchſtens nur ein überhin gegoſſener Schein der Vortrefflichkeit: dieſer zerfließt, das Machwerk zerfällt, der Menſch verliert, was ihm von außen gegeben war, und eine geſtörte und verdorbene Natur bleibt zurück. Nur in der Herausbildung des Göttlichen tritt er ſelbſt hervor.

Je mehr die Bildung in ihrem Geben die eigenſte Kraft des Menſchen entwickelt, um deſto mehr humaniſiert ſie ihn. So wie ſich die Erziehung dieſem Ideale nähert, muſs auch der Unterricht mehr und mehr ein formaler werden.

§. 4.

So wird in dem Geiste alles, was er durch die wahre Bildung erhält, zum Gefühle, zum Gedanken und zur Gesinnung; in dem Leibe zur Gewandtheit und Gesundheit; die gute Erziehung vereinigt dieses alles, und so entwickelt sie die edle, vollendete Menschheit, die überall in dem Individuum ein Ganzes ist, und in jedem Momente, in jedem einzelnen Gedanken und Gefühle als dieses Ganzen hervortritt. In der formalen Bildung wird die Tendenz zur Sittlichkeit Gewissen, zur Wahrheit gewissenhaftes Selbstdenken (Aufklärung), zur Schönheit Geschmack, und zur Seligkeit Vereinigung des weltlichen und himmlischen Sinnes in der wahren Gottesverehrung. Es ist keine wahre Erziehung, welche bloß auf eine dieser Ideen ausgeht, nur durch die Wechselbeziehung aller auf einander wird erst für die einzelne das Rechte gewonnen.

Nicht das Regelgeben, nicht das Moralisieren konnte das Rechte bewirken; nur die innerste Erregung der Kraft wird Geist und Leben. Jenes hat zur Folge das bekannte nitimur in veritum; dieses ruft den edlen Willensentschluß hervor. Außer diesem Verfahren ist in allem sogenannten Handeln nach reiner Pflicht nur ein tiefer Betrug des geheimen Dunkels zu erwarten. — Wie nöthig ist es demnach, daß von jeder Seite auf den Zögling gewirkt werde, sowohl von Seiten des Gefühls als des Verstandes, und daß sowohl seine Empfänglichkeit als seine productive Thätigkeit harmonisch beschäftigt werde.

§. 5.

Die Erziehung sorgt dafür, daß die Richtung der Kraft nicht zu Einem hingerissen werde, sondern daß das Gemüth seine innere Seite frei und schön bilde und sich nicht selbst in Leidenschaften verliere. Dieses geschieht theils negativ durch Entfernung alles dessen, was schlimmen Eindruck auf das Gemüth macht, theils positiv durch solche Eindrücke der Bildung, welche ein Gegengewicht gegen das träge einseitige Hinneigen der Natur enthalten. Sie sorgt also im ganzen für die Tugend, als für das Gleichgewicht des Gemüthes, worin sich die Liebe als das positiv Göttliche erzeugt. Nur unter dieser Bedingung wird das Naturell mit seinen Anlagen gebildet. Da nun dieses mit der Achtung der äußerlichen Verhältnisse und mit beständiger Beziehung auf das gesellschaftliche Leben, welchem das Kind entgegenreift, zusammenhängt: so vereinigt die wahre Erziehung die Rücksicht für die Vortrefflichkeit und für die Brauchbarkeit; sie

bildet den Zögling für den Staat, indem ſie ihn zum Menſchen im edelſten Sinne des Wortes erzieht. Auch die äußere Sitte wird darum von ihr geachtet, aber durch die innere veredelt. Ein freier ſittlicher Menſch, in ſich ſelbſt gehalten und von dem Göttlichen begeiſtert, wächst er ſo heran, ſeinem Genius lebend und eben dadurch der Geſellſchaft.

Da jeder Menſch nach Verſchiedenheit der äußeren Einwirkungen eine verſchiedene Form gewinnt; ſo laſſen ſich dieſelben Anlagen, unbeſchadet des Weſentlichen, nach conventionellen Rückſichten verſchieden ausbilden. So z. B. kann der Knabe, in welchem das Ideal der Wirkſamkeit von der Natur angelegt iſt, unter Umſtänden, ſowohl für den Gelehrten- als für den Handelsſtand gewonnen werden.

§. 6.

Die Verſchiedenheit der philoſophiſchen Syſteme hat auf die Praxis der Erziehung weniger Einfluſs, als man anfangs denkt. Denn da jedes derſelben ſeine Unvollkommenheiten hat, ſo müſste derjenige nicht geſund von Kopf und Herz ſein, welcher einem Syſtem zu Liebe die Stimme ſeiner praktiſchen Natur überhörte. Dieſe dringt nämlich darauf, daſs der Menſch ſoll erzogen werden. Der ſtrenge Auguſtinianer wird daher hierin conſequent (Dank ſei es dem menſchlichen Herzen!) und beſchäftigt ſich mit Lehren und Erziehen: der rigoriſtiſche Freiheitsphiloſoph wird eben ſo ſeinem Syſteme ungetreu, will er nämlich auf andere Menſchen einwirken; jener müſste ſonſt den Menſchen ganz der göttlichen Gnade, dieſer ganz der menſchlichen Freiheit überlaſſen. Wenn jener auch an eine gänzliche Verdorbenheit der menſchlichen Natur glaubt, ſo wird er doch als Erzieher ſich darauf einlaſſen müſſen, dieſer Verdorbenheit überall nachzuſpüren, die böſen Regungen zurückzudrängen, und den göttlichen Wirkungen den Weg zu bereiten; er wird mit einem Worte das aufzufinden ſuchen, was Menſchen zur Verbeſſerung des Kindes thun können, er wird ſich inſoferne mit uns auf einerlei Wege befinden, nur daſs er etwa für das, was wir Unarten und edle Natur nennen, Worte aus ſeiner theologiſchen Schule gebraucht.

Ebenſo wird der naturaliſtiſche Interminiſt uns doch zugeben, daſs ein Inneres von der Natur in jedem Menſchen vorbereitet ſei, mit welchem auch die äußere Behandlung zuſammenſtimmen müſſe. Wirklich waren auch alle dieſe Syſteme mehr ſpeculative oder religiöſe Anſichten, als praktiſche Anordnungen. Aber für die ſubjective

Wirksamkeit des Erziehers ist es doch keineswegs gleichgiltig, ob er einem solchen Systeme gehuldigt hat oder nicht. Denn er kann dadurch leicht einseitig in seiner Ansicht oder unbestimmt in seinem Geschäfte, leicht von Vorurtheilen befangen oder in seinem Verfahren planlos werden. Zu seiner eigenen Vorbereitung ist also Wahrheitsliebe und Studium nöthig, um sich sein eigenes System selbständig zu bilden. Welches dieses aber auch sein möge, so nöthigt ihn sein Selbstbewusstsein, dass er ebensowohl an die innere Freiheit des Menschen als an eine veredelnde Wirksamkeit der Menschen aufeinander, und im ganzen an etwas Göttliches in dem Menschen glauben müsse. Seine Philosophie bemüht sich, die Möglichkeit einzusehen, wie Nothwendigkeit und Freiheit, wie göttliches und menschliches Wirken sich vereinigen zur Erhebung der Menschheit: so weit er aber auch noch von dieser Einsicht sich entfernt fühlt, so hat er doch in seinem Erziehungsgeschäfte selbst die unmittelbare Anschauung dieser Vereinigung, und sein Gewissen versichert ihn von seinem göttlichen Berufe.

Was eigentlich das Vortreffliche sei, wozu das Kind erzogen werden soll, darüber herrscht freilich in der Lehre noch nicht völliges Einverständnis, und Vorurtheile werden dieses immer hindern: allein es gibt ein Gefühl des Guten und Wahren, welches auch hier glücklich die Einsicht leitet. Unsere Wissenschaft sei nur überall eine Annäherung zur richtigen Einsicht." —

Das Hauptwerk von Schwarz ist die „Erziehungslehre" in drei Bänden. Es zerfällt in drei Abschnitte: Geschichte der Erziehung — System der Erziehung — Unterricht und Erziehung. Die Erziehungslehre wurde später von Curtmann umgearbeitet und unter dem Titel: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes" herausgegeben.

Schwarz geht in seinen Lehr- und Erziehungsschriften vom anthropologischen Standpunkte aus und will durch die Erziehung die Ausgestaltung der ganzen Menschennatur hergestellt wissen. Bildung des Menschen zur Gottähnlichkeit und zwar auf dem Boden des Christenthums, ist ihm Zweck der Erziehung; daraus leitet er den Begriff der Erziehung her und bestimmt darnach die Erziehungsmittel, bei deren Anwendung er jedoch die Bedürfnisse des praktischen Lebens nicht aus den Augen verliert.

Von seinen sonstigen Schriften sind noch zu erwähnen:

Grundriss einer Theorie der Mädchenerziehung mit Hinsicht auf die mittleren Stände.

Pestalozzis Methode und ihre Anwendung in Volksschulen. — Gebrauch der Pestalozzischen Lehrbücher beim häuslichen Unterrichte.

Das Leben in seiner Blüte, oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluss der Erziehungslehre.

Das letztgenannte Werk ist auch die letzte Arbeit des Verfassers. Er behandelt darin das Capitel von der Selbsterziehung; es enthält die tiefsinnigsten Ideen über die Bestimmung des Menschen.

Bernhard G. von Denzel,

(1773—1838)

geboren zu Stuttgart, wurde 1806 Pfarrer in Ober-Eßlingen, woselbst er der dortigen Volksschule ein lebhaftes Interesse entgegenbrachte und damit begann, der Pestalozzischen Lehrweise in Würtemberg Bahn zu brechen. Im Jahre 1816 wurde er mit der Reorganisation des Volksschulwesens im Herzogthum Nassau betraut und 1817 als herzoglicher Oberschulrath erster Lehrer des Schullehrerseminars zu Eßlingen.

Denzel ist Pestalozzianer. In seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" erhebt er die Elementarschulkunde auf einen höheren Standpunkt und leitet sie in neue Bahnen. In der Vorrede zu diesem Buche ruft er den Lehrern zu:

„Ihr seid Lehrer des Volkes. Euer Geschäft ist die Bildung derer, auf welchen die Kraft des Staates ruft. Wenn sie, welche die große Mehrzahl bilden, durch Vernachlässigung verwildern, wie kann dann noch von Blüte und Wohlstand eines Landes die Rede sein? Wer da weiß, was Erziehung vermag, und doch von Volksbildung gering denkt, und zwischen sich und den sogenannten niedern Ständen eine Scheidewand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz.

Wie würde es in der Welt stehen, wenn so viele tausende von Kindern ohne Erziehung und Unterricht heranwüchsen? Welche Verwilderung und Verdorbenheit der Sitten, welcher Mangel des Gefühls für alles, was wahr, gut und edel ist, welche Roheit, Ungebundenheit,

und Barbarei herrscht nicht notorisch überall, wo die öffentliche Erziehung und der öffentliche Unterricht vernachlässigt wird! Der Volksschullehrer pflanzt da, wo sonst niemand pflanzen würde, und das macht ihn zum wahren Wohlthäter der Menschheit.

Bernhard G. von Denzel.

Ja, es ist ein herrlicher Anblick um den Anblick eines Lehrers, welcher weiß, was er will: der der Sache, die er behandelt, mächtig, und lebendig durchdrungen von dem hohen Segen seines Berufes in stiller, demüthiger Begeisterung säet, pflanzt und begießt und nicht müde wird, und dann mit unerschütterlicher Zuversicht das Gedeihen seiner Arbeit von oben erwartet." —

In der genannten Schrift gibt Denzel eine Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Übungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben.

Bei den sogenannten unmittelbaren Denkübungen, bemerkt Denzel, setzt man sich, wie schon in dem Namen liegt, ausschließlich einen formalen Zweck. Man will zum wichtigen Denken Anleitung

geben, und namentlich auf dieser untersten Stufe das Denkvermögen in dem Element seine Thätigkeit, in der Anschauung erfassen. Dieses hat die natürliche Folge, dass man sich um den Zusammenhang der Materie eben nicht sonderlich kümmert, vielmehr aus dem ganzen Vorrathe von Materialien aus dasjenige aufgreift, was man für seinen formalen Zweck tauglich findet. Sei es, dass man auch in dieser Hinsicht ganz elementarisch verfährt und streng im Kreise des Kindlichen bleibt, so ist doch an keine Ordnung hinsichtlich des Stoffes zu denken, und das Feld desselben wird von dem Kinde nicht, wie es vor allen Dingen sein sollte, gehörig durchgemessen. Mit einem Worte: man beginnt sogleich in und mit dem Formalismus, in der Überzeugung, dass es vorerst nur darum zu thun sei, dass das Kind aufmerken und betrachten (beobachten) und die ersten Urtheile bilden lerne.

Im dritten Theile seiner „Einleitung" gibt Denzel einen Entwurf für den Anschauungsunterricht (derselbe wurde später von Wrage praktisch ausgeführt), worin er diesem Unterricht den Charakter einer Disciplin verleiht und ihn als die Grundlage aller Lehrgegenstände des Elementar-Unterrichts mit Inbegriff des Religionsunterrichtes kennzeichnet. Bei der Anlage des Lehrganges hielt er nur den materialen Gesichtspunkt fest; in Betreff des formalen Zweckes bemerkt Denzel, dass jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreise des Elementarischen genommen sei, formal, das ist zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benutzt und methodisch behandelt werden könne. Dieser Lehrgang ist nachstehend folgender.

1. Das Schulzimmer, und was in demselben enthalten ist. Es werden a) die in dem Zimmer befindlichen Gegenstände 1. ohne nähere Bestimmung, 2. mit Bestimmung (als: unbewegliche, bewegliche, einfach, mehrfach, vielfach vorhanden; nothwendig, zufällig zum Zimmer gehörige Gegenstände) aufgezählt; dann wird b) der Gebrauch der in dem Zimmer befindlichen Dinge angegeben; c) eine Beschreibung der einzelnen Dinge nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhange dieser Theile geliefert, und d) das Material, aus welchem die einzelnen Dinge, so wie deren Theile gemacht sind, zur Anschauung gebracht. (Grundlage der Raumlehre.)

2. Die Schule. Der Schüler lernt 1. den Zweck der Schule und die darin beschäftigten Personen (Lehrer, Schüler, Mitschüler); 2. die Lehrmittel und die übrigen Behelfe nebst dem Gebrauche derselben; 3. die in dem Menschen

selbst liegenden Mittel, sich Kenntnisse zu sammeln (sehen, hören, sprechen), und die Wichtigkeit der Sprache für das gesellige Leben (Anfaug des Lesenlernens) und 4. das nothwendige Verhalten der Schüler rücksichtlich des Lerngeschäfts, so wie gegen den Lehrer, gegen die Mitschüler kennen. (Die Einübung eines Kirchenliedchens wird hier am Platze sein.)

3. Der menschliche Körper nach seiner äußern Beschaffenheit. a) Haupttheile; b) Theile der Haupttheile; c) Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung und Stärkung: Nahrung, Kleidung, Schlaf 2c.; d) Pflichten der Kinder, für ihre Gesundheit und für die Kräftigung ihres Körpers, sowie zur Befähigung ihrer Gliedmaßen zur Erreichung der Zwecke des Lebens zu sorgen (s. Pestalozzi: Buch der Mütter.)

4. Häusliches und Familienverhältnis. a) Die Familienglieder und das Familienleben (Vater, Mutter, Brüder, Schwestern, Großeltern, Enkel, Dienstboten); b) Thätigkeit und Beruf der Eltern, Liebe und Sorgfalt für die Ihrigen, die Schwierigkeiten und Mühen 2c., die Stärkungsmittel zur Vollbringung dieses Berufs (Liebe zu den Kindern, Freude an denselben 2c.); c) die Geschwister (Bedürfnisse derselben); d) die Dienstboten (ihr Geschäft, ihr Verhältnis zu der Herrschaft und zu den übrigen Hausgenossen) und e) die Pflichten der Kinder 2c.

5. Das Wohnhaus. — a) Die äußere Gestalt und die innern Theile des Hauses (den Zusammenhang und Gebrauch dieser Theile); b) die Theile der Hauptbestandtheile (Zimmer, Küche, Keller 2c.); c) Scheune und Stall; d) die Ordnung im Hause (Thätigkeit, Reinlichkeit, Schonung der Geräthschaften); e) die Pflichten der Kinder mit Rücksicht auf die Ordnung im Hause.

6. Das Dorf oder die Stadt. — Die Aufmerksamkeit soll hingelenkt werden auf a) die Gebäude (deren Größe, Baumaterial, Zweck 2c.); b) die Bewohner der Häuser (nach Berufsart, Stand, Vermögen 2c.); c) die Kirche (Bestimmung derselben, Merkwürdigkeiten in derselben, Gesang, Gebet, Priester 2c., Verhalten beim Gottesdienst, Thurm, Glocken, Uhr, — [Zeiteintheilung], Zweck derselben 2c.). — (Erster Anfang der Geographie.)

7. Der Garten. — a) Beschreibung desselben nach seinen Haupttheilen (Bäume, Gesträuche, Blumen, Umzäumung — Hecken, Lauben 2c.), dann b) die Gewächsarten (der Baum nach seinen sichtbaren Theilen, deren Zusammenhang 2c, Zweck und Nutzen der einzelnen Theile für das Ganze, Arten der Bäume, Zeitigung der Früchte); ferner die Gesträuche, Kräuter, Blumen 2c. (Grundlage der Naturgeschichte).

8. Die Wiesen, Äcker, Weingärten. — a) Das Gras und dessen Gebrauch; b) Feldfrüchte; c) die Rebe und deren Gebrauch. — Der gütige Gott als Erhalter seiner Geschöpfe.

9. Der Wald. — a) Forstbäume und deren Nutzen; b) Wild, Jäger, Jagd.

10. Berge, Hügel und Thäler.

11. Das Wasser, die Quelle, der Bach, der Fluss.

12. Die Markung (Wiederholungspenſum).

13. Die lebendigen Geſchöpfe, Thiere. — Thiere, welche innerhalb des Ortes vorkommen; die man in Gärten und auf dem Felde antrifft, die gewöhnlich im Walde leben; Thiere, die in Flüſſen und Sümpfen leben. (Warnung vor Thierquälerei.)

14. Der Himmel, die Wolken, Sonne, Mond und Sterne — Die Kinder betrachten a) die Farbe des Himmels zu verſchiedenen Zeiten und die Wolken, deren Farben und verſchiedene Geſtalt und Bewegung; b) den Lauf der Sonne, Aufgang und Niedergang, Licht, Tag und Nacht; die Verdunkelung der Sonne durch die Wolken, die Wirkung derſelben; c) der Mond (deſſen Erſcheinung bei Nacht, Abweſenheit ꝛc.); d) der Sterne Glanz, größere oder geringere Stärke ihres Lichts, ihre Menge, große Entfernung von uns ꝛc. (Religiöſe Anregungen: Gott iſt der Herr; er iſt unendlich groß und mächtig. Groß ſind alle ſeine Werke. — „Weißt du, wie viel Sterne ſtehen an dem blauen Himmelszelt?“ ꝛc.)

15. Die Veränderungen in der Natur. — a) Tageszeiten (Morgen-, Tiſch- und Abendgebet.) — Reinlichkeit, Mäßigkeit, geſittetes Betragen während des Eſſens. b) Jahreszeiten und deren Erſcheinungen; Thau, Regen, Wind, Gewitter, Nebel, Reif, Sturm, Eis, Schnee. — Die Feſte des Jahres. c) Monate. d) allgemeine Bemerkungen über die Abſichten Gottes bei dem Wechſel der Jahreszeiten. (Grundlagen der Naturlehre.)

16. Die Natur im allgemeinen und der Menſch. — a) Überſicht des Voranſtehenden im Zuſammenhange. — Ordnung in der Natur. — Gottes Eigenſchaften, wie ſie aus der Natur erkannt werden; b) der Menſch, der Endzweck der irdiſchen Schöpfung. Das Kind; ich lebe, ich freue mich meines Lebens ich freue mich der Natur. Dank gegen Gott und Lob Gottes.

Anlangend die Vertheilung des Sprachſtoffes zum Zwecke grammatiſcher Belehrung entwirft Denzel vier Sprachkreiſe:

Der erſte Sprachkreis bezweckt die Bildung des Urtheils und des Satzes in der einfachſten Geſtalt.

Im zweiten Sprachkreiſe wird das einfache Urtheil und der einfache Satz durch alle mögliche Beſtimmungen, der Beſchaffenheit, des Ortes, der Zeit ꝛc. ausgeführt.

Für den dritten Sprachkreis eröffnet ſich ein neues Feld, nämlich das der perſönlichen Verhältniſſe, ſo weit ſie ſich namentlich durch das Fürwort ausdrücken laſſen.

In dem vierten Sprachkreiſe endlich beſchäftigt ſich der Unterricht mit der Bildung des zuſammengeſetzten Satzes, ſo wie er ſich mittels der Anwendung der Bindewörter und einestheils der Fürwörter geſtaltet.

Johann Baptist Graser
(1766—1841.)

wurde im Würzburgischen geboren, widmete sich dem Erziehungswesen und ward nach vollendeten Studien Präfect des Priesterseminars zu Würzburg. Darauf folgte er einem Rufe als Mitdirector der erzbischöflichen Pagenanstalt zu Salzburg, von wo er im Jahre 1804 als Ober-Schulcommissär in sein Vaterland zurückkehrte. 1810 wurde er als Baierischer Regierungs- und Kreisschulrath angestellt, in welcher Stellung er bis an sein Lebensende verblieb.

Johann Baptist Graser.

Graser hat eine Reihe wertvoller pädagogischer Schriften verfaßt:

„Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule."

„Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung."

„Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden."

Graſer ſtellt in der letztgenannten Schrift die Lautiermethode als naturwidrig und lächerlich dar und macht auf die Verbindung des Schreibunterrichts mit den erſten Übungen im Leſen aufmerkſam.

Graſer gehört zu denjenigen Pädagogen, welche die Nothwendigkeit einer Erziehungswiſſenſchaft nachgewieſen und die Grundſätze derſelben ſyſtematiſch aufgeſtellt haben; er hat ſomit den Weg betreten, den auch Beneke und Herbart verfolgten, während andere; wie: Sailer, Schwarz, Niemeyer ꝛc. ſich darauf beſchränkten, an dem Faden der Erfahrung Grundſätze und Regeln für die Thätigkeit des Erziehers aufzuſtellen, ohne dieſe in ein beſtimmtes Syſtem zu bringen. Dieſes Syſtem nun, in dem er die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen als Beweiſe für die gefundenen allgemeinen Grundſatze benutzt, ſtellt er in dem bereits erwähnten Werke auf: „Divinität.“

Es zerfällt in zwei Theile. 1. Erziehungslehre, 2. Unterrichtslehre. Graſer findet das Weſen des Menſchen in dem Vermögen der menſchlichen Vernunft und des freien Willens, hervorgegangen aus Gott. Alles aber, was von Gott ausgeht, hat die Beſtimmung, das Ebenbild Gottes in Geſinnung und That in ſich ſelbſt herzuſtellen. „Divinität“ — beſſer: „Gottähnlichkeit“ — ſoll ſomit im Gegenſatze zur „Animalität“ das Ziel der Erziehung ſein.

Grundſatz der Pädagogik iſt daher: „Der werdende Menſch muſs von dem reifen Menſchen ſo unterſtützt werden, daſs er auch zur Reifheit gelangt, um ſein Leben nach ſeiner Beſtimmung durch ſich ſelbſt zu führen.“

Der erſte Theil von Graſers Schrift zerfällt wiederum in zwei Theile: 1. Erziehungswiſſenſchaft und 2. Erziehungskunſt.

Was die Erziehungswiſſenſchaft betrifft, ſo liegen darin folgende einzelne Beſtimmungen:

1. Der dem Menſchen angeborene Trieb zur Thätigkeit muſs angeregt, geübt und zur Luſt geſteigert werden; denn der Grundcharakter des Menſchen iſt freies Handeln.

2. Der Menſch muſs zur Selbſtändigkeit erzogen werden.

3. Der Geiſt muſs vom erſten Augenblicke ſeiner Entwicklung an gebildet werden.

4. Die Erziehung muſs zur Gerechtigkeit führen und

5. zur Menſchenliebe.

Rücksichtlich der Erziehungskunst wird von der Art und Weise der Erziehung gesprochen. Der Abschnitt wird eingeleitet durch die Betrachtung über die Zeitabschnitte des menschlichen Werdens, d. i. über die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen; das 24. Jahr wird als Endpunkt der Erziehung angenommen. Graser stellt drei Altersstufen auf:

1. Das Kindesalter,
2. das Knaben- und Mädchenalter,
3. das Jünglings- und Jungfrauenalter.

Auf jeder dieser Stufen werden aber wieder verschiedene Entwicklungsperioden festgestellt.

1. Das Kindesalter theilt sich in folgende Perioden:

a) Unmündigkeit (die ersten Lebensjahre),
b) Mündigkeit (3. und 4. Jahr, in welcher Zeit das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu gebrauchen),
c) Wissbegierde (5. und 6. Jahr).

2. Das Knaben- (Mädchen-) Alter umfasst die Schulzeit in drei Abtheilungen:

a) für den anschaulichen Unterricht,
b) für die Begriffslehre,
c) für die Beurtheilungslehre, je 2 Jahre (7 bis 12. Jahr).

3. Das Jünglings- (Jungfrauen-) Alter umfasst die nächsten 6 Jahre (12. bis 18.). Die Erziehung darf in diesen Jahren für keinen Stand aufhören, sie tritt aber nach und nach zurück. Die praktische Vorbildung zum Berufe vereinigt sich mit der theoretischen und wird nach und nach überwiegend.

4. Die nächsten 6 Jahre werden nun angewendet, um der Vorbereitung für das Leben die Vollendung zu geben.

Entsprechend dem hohen Ziele der Erziehung, misst Graser dem Unterricht eine hohe Bedeutung bei.

„Unterricht ist das thätige Bestreben, einen noch ununterrichteten Menschen anzuregen, dass er sich die ihm noch fehlenden Kenntnisse durch eigene Seelenthätigkeit selbst verschaffe, und ihn dabei zweckmäßig zu unterstützen." Graser denkt dabei mit Recht weder an ein bloßes Mittheilen gewisser Kenntnisse, noch an ein einseitiges Bilden der Kraft.

Wie die Erziehungslehre, ſo theilt er auch die Unterrichtslehre in zwei Abſchnitte: 1. Unterrichtswiſſenſchaft und 2. Unterrichtskunſt.

In der Unterrichtswiſſenſchaft handelt er 1. vom Unterrichtsſtoffe und 2. von der Unterrichtsweiſe.

Hinſichtlich des Lehrſtoffes, beziehungsweiſe der Lehrpläne ſtellt er folgende Grundſätze auf:

1. Der Unterrichtsſtoff muſs für alle Menſchen derſelbe ſein, denn jeder hat das Recht ein Menſch zu werden.

2. Der Unterrichtsſtoff muſs beſtimmt werden können und beſtimmt ſein.

3. Die dem Menſchen im allgemeinen nöthige Kenntnis iſt die ſeines Verhältniſſes zur Natur und zur Gottheit. Es gibt alſo drei Gegenſtände des allgemeinen Menſchenunterrichts. Natur, Gott, Menſch.

4. Jeder dieſer drei Hauptgegenſtände muſs vollſtändig dargeſtellt werden.

5. Auch der allgemeine Lehrplan muſs unbezweifelt beſtimmt ſein.

Was die Unterrichtsweiſe betrifft, ſo unterſcheidet Graſer das Unterrichten vom Lehren, und erklärt, daſs Lehren bloß die Mittheilung gewiſſer Kenntniſſe von außen mittels der Sprache, Unterrichten aber die Anregung zur Selbſtthätigkeit ſei.

Graſers Grundſätze für die Unterrichtsweiſe ſind folgende:

1. Was der Menſch als ſolcher zu ſeiner Beſtimmung zu wiſſen nöthig hat, iſt er fähig, aus ſich ſelbſt zu erkennen, denn ſonſt müſste eine unmittelbar göttliche Offenbarung dafür angenommen werden, wofür es, die Religionsbekenntniſſe abgerechnet, weder eine geſchichtliche Nachweiſung noch einen vernünftigen Grund gibt.

2. Der Menſch muſs ſich die zu ſeiner Beſtimmung nöthigen Kenntniſſe ſelbſt verſchaffen.

3. Der Menſch erwirbt ſich auch dieſe Kenntniſſe ſelbſt; denn der im Menſchen unaufhörlich rege Lebenstrieb treibt ihn unabläſſig an, ſich die Lebenskenntniſſe zu verſchaffen.

4. Der Menſch kann die nothwendigen Lebenskenntniſſe ſich nicht vollſtändig erwerben ohne äußere Beihilfe, die ihm der Unterricht leiſten ſoll.

5. Auch in Kenntniſſen des leiblichen und bürgerlichen Lebens kann der Menſch für ſich allein kaum zur Vollkommenheit gelangen.

Rücksichtlich der Erziehungskunst wird von der Art und Weise der Erziehung gesprochen. Der Abschnitt wird eingeleitet durch die Betrachtung über die Zeitabschnitte des menschlichen Werdens, d. i. über die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen; das 24. Jahr wird als Endpunkt der Erziehung angenommen. Graser stellt drei Altersstufen auf:

1. Das Kindesalter,
2. das Knaben- und Mädchenalter,
3. das Jünglings- und Jungfrauenalter.

Auf jeder dieser Stufen werden aber wieder verschiedene Entwicklungsperioden festgestellt.

1. Das Kindesalter theilt sich in folgende Perioden:

a) Unmündigkeit (die ersten Lebensjahre),
b) Mündigkeit (3. und 4. Jahr, in welcher Zeit das Kind anfängt, den Mund zur Rede zu gebrauchen),
c) Wissbegierde (5. und 6. Jahr).

2. Das Knaben- (Mädchen-) Alter umfasst die Schulzeit in drei Abtheilungen:

a) für den anschaulichen Unterricht,
b) für die Begriffslehre,
c) für die Beurtheilungslehre, je 2 Jahre (7 bis 12. Jahr).

3. Das Jünglings- (Jungfrauen-) Alter umfasst die nächsten 6 Jahre (12. bis 18.). Die Erziehung darf in diesen Jahren für keinen Stand aufhören, sie tritt aber nach und nach zurück. Die praktische Vorbildung zum Berufe vereinigt sich mit der theoretischen und wird nach und nach überwiegend.

4. Die nächsten 6 Jahre werden nun angewendet, um der Vorbereitung für das Leben die Vollendung zu geben.

Entsprechend dem hohen Ziele der Erziehung, misst Graser dem Unterricht eine hohe Bedeutung bei.

„Unterricht ist das thätige Bestreben, einen noch ununterrichteten Menschen anzuregen, dass er sich die ihm noch fehlenden Kenntnisse durch eigene Seelenthätigkeit selbst verschaffe, und ihn dabei zweckmäßig zu unterstützen.“ Graser denkt dabei mit Recht weder an ein bloßes Mittheilen gewisser Kenntnisse, noch an ein einseitiges Bilden der Kraft.

Wie die Erziehungslehre, ſo theilt er auch die Unterrichtslehre in zwei Abſchnitte: 1. Unterrichtswiſſenſchaft und 2. Unterrichtskunſt.

In der Unterrichtswiſſenſchaft handelt er 1. vom Unterrichtsſtoffe und 2. von der Unterrichtsweiſe.

Hinſichtlich des Lehrſtoffes, beziehungsweiſe der Lehrpläne ſtellt er folgende Grundſätze auf:

1. Der Unterrichtsſtoff muſs für alle Menſchen derſelbe ſein, denn jeder hat das Recht ein Menſch zu werden.

2. Der Unterrichtsſtoff muſs beſtimmt werden können und beſtimmt ſein.

3. Die dem Menſchen im allgemeinen nöthige Kenntnis iſt die ſeines Verhältniſſes zur Natur und zur Gottheit. Es gibt alſo drei Gegenſtände des allgemeinen Menſchenunterrichts. Natur, Gott, Menſch.

4. Jeder dieſer drei Hauptgegenſtände muſs vollſtändig dargeſtellt werden.

5. Auch der allgemeine Lehrplan muſs unbezweifelt beſtimmt ſein.

Was die Unterrichtsweiſe betrifft, ſo unterſcheidet Graſer das Unterrichten vom Lehren, und erklärt, daſs Lehren bloß die Mittheilung gewiſſer Kenntniſſe von außen mittels der Sprache, Unterrichten aber die Anregung zur Selbſtthätigkeit ſei.

Graſers Grundſätze für die Unterrichtsweiſe ſind folgende:

1. Was der Menſch als ſolcher zu ſeiner Beſtimmung zu wiſſen nöthig hat, iſt er fähig, aus ſich ſelbſt zu erkennen, denn ſonſt müſste eine unmittelbar göttliche Offenbarung dafür angenommen werden, wofür es, die Religionsbekenntniſſe abgerechnet, weder eine geſchichtliche Nachweiſung noch einen vernünftigen Grund gibt.

2. Der Menſch muſs ſich die zu ſeiner Beſtimmung nöthigen Kenntniſſe ſelbſt verſchaffen.

3. Der Menſch erwirbt ſich auch dieſe Kenntniſſe ſelbſt; denn der im Menſchen unaufhörlich rege Lebenstrieb treibt ihn unabläſſig an, ſich die Lebenskenntniſſe zu verſchaffen.

4. Der Menſch kann die nothwendigen Lebenskenntniſſe ſich nicht vollſtändig erwerben ohne äußere Beihilfe, die ihm der Unterricht leiſten ſoll.

5. Auch in Kenntniſſen des leiblichen und bürgerlichen Lebens kann der Menſch für ſich allein kaum zur Vollkommenheit gelangen.

6. Diese äußere Beihilfe kann und soll sich, außer der göttlichen Offenbarung, nicht weiter erstrecken, als auf Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnisvermögens.

7. Der Lehrer gibt dem Schüler die wahre Richtung dadurch, dass dieser die wahre Kenntnis des Menschenlebens und des Lebens in Gott erhalte.

8. Der Lehrer muss stets das Ziel alles Unterrichtes vor Augen haben.

9. Das allgemeine Menschenleben muss ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Augenblicke darauf abzielen, dass der Mensch den Begriff vom wahren Menschenleben gewinne.

10. Das kann aber nur dadurch geschehen, dass ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werde, damit er sein Leben in dieser und zuletzt der Menschheit in Gott finde, und so das Reich Gottes schaue.

11. Der Unterricht muss es darauf anlegen, dass in dem Schüler einerseits sich eine Vorstellung an die andere reihe und andererseits eine Vorstellung aus der andern sich entwickle.

12. Aller Unterricht kann und soll nur sein eine Fortsetzung des frühern natürlichen Selbstunterrichtes.

13. Aller Unterricht muss aus dem Leben und für das Leben sein.

14. Der Unterricht muss durchaus lebendig sein.

15. Der Unterricht muss so angelegt werden, dass der Mensch in den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst auf das Leben anzuwenden. —

Grafers Unterrichtssystem bezweckt eine naturgemäße Verbindung zwischen Formalismus und Realismus. Der Formalismus berechnet den Unterricht bloß auf die formale Bildung, der Realismus will den Schüler durch den Unterricht nur real bilden; jener will die Kraft bilden, dieser will Sachkenntnisse mittheilen. Keines dieser beiden Systeme hat sich je in der Wirklichkeit ganz unabhängig dargestellt und konnte auch nicht, weil man nicht die Geisteskraft üben kann ohne zugleich Kenntnisse zu vermitteln. In der Wirklichkeit waren daher beide Systeme stets gemischt, doch so, dass bald das eine, bald das andere vorherrschte.

Lange Zeit hindurch hatte der Formalismus das Übergewicht, bis Basedow und seine Anhänger dem Realismus vorwiegende

Geltung verſchafften. Allein dieſer ebenfalls einſeitigen Richtung trat Peſtalozzi entgegen, indem er intenſive Bildung als Zweck alles Unterrichts aufſtellte und Form, Zahl und Sprache für die einzigen unveränderlichen Elementar-Bildungsmittel erklärte. Zugleich machte er die Anſchauung zur Grundlage alles Unterrichts. Allein auch hier war Einſeitigkeit. Der Formalismus geht vom geiſtigen Leben aus, der Realismus vom ſinnlichen; aber in beiden Fällen wird überſehen, daſs der Menſch ein ſinnlich-geiſtiges Weſen iſt. Bei der Bildung der Geiſteskraft kommt es hauptſächlich darauf an, an welchen Gegenſtänden ſie gebildet werden; daher Kinder, welche im reinen (formalen) Rechnen bewundernswerte Fertigkeiten zeigen, nicht ſelten im angewandten (realen) ſich unbehilflich zeigen. Man ſieht gegenwärtig in dieſer Sache klar und verbindet beide Syſteme, doch hat man dies wieder in verſchiedener Weiſe gethan. Schwarz und Denzel z. B. ließen in den erſten Unterrichtsjahren die formale Bildung vorherrſchen, während Niemeyer und Zerrenner auf eine möglichſt innige Verbindung des formalen mit dem realen Zwecke hinwirkten.

Auch Graſer bemüht ſich, beide Zwecke zu verbinden, obgleich es auf den erſten Blick ſcheint, daſs er das Reale vorherrſchen laſſe; allein bei genauerer Unterſuchung ſtellt ſich heraus, daſs der Schüler zwar ſich Kenntniſſe erwerben, der Lehrer ſie ihm aber nicht als etwas Gegebenes mittheilen ſoll, wobei von Seite des Schülers Selbſtthätigkeit — ſomit Schulung der geiſtigen Kraft — verlangt wird.

Den erſten Schulunterricht will Graſer durch die allſeitige Betrachtung des Wohnhauſes (anknüpfend an ein Modell desſelben) eingeleitet wiſſen, und er bezeichnet dieſe Anſchauungsübungen mit dem Namen „Unterrichtsgymnaſtik.“

Der Grundriſs zu dieſer Unterrichtsgymnaſtik iſt folgender:

I. Betrachtung des Hauſes als Wohnplatz des Zuſammenlebens.

a) Außenſeite zur Übung des Anſchauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.

1. Übung. Die Kinder betrachten das Haus (wenn es ſein kann ein Modell desſelben) beliebig. Das Geſehene wird theilweiſe aufgefaſst. Die Kinder werden angeleitet, das Haus zu zeichnen, erſt ein Viereck, darüber ein Dreieck. Zählen bis 3 und 4.

2. Übung. Die obige Zeichnung wird zerlegt. Anfang der Geometrie (Formenlehre). Der Umriſs wird durch gerade Linien abgetheilt. Zählen bis 9.

3. Übung. Es werden in den Umriſs die nöthigen Öffnungen (Thüren, Fenſter) gezeichnet.

4. Übung. Anregung des Sinnes für Symmetrie eines Verhältniſſes an der Größe der Thüren und Fenſter, ſowie der Eintheilung derſelben an Häuſern verſchiedener Art. — Grundlage zum erſten Rechnen. Die Zahl 10. — Die Fenſter geben den Stoff zum Rechenunterrichte. Zählen bis 100. Addieren bis 10 und über 10, doch nicht über 100.

b. Material des Hauſes.

1. Übung. Anregung der Urtheilskraft durch Anſchauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenſeite und zwar in den Anfangsgründen der Naturbeſchreibung, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirtſchaftskunde.

2. Übung. Auffaſſung der Elementarbegriffe von Recht, Güte, Schönheit; Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, Liebenswürdigkeit einer Handlung: Erregung des Gefühls des Richtigen an Gegenſtänden und des Sittlichen an Handlungen, als Grundlage des Sinnes für Schönheit.

II. Die Bewohner des Hauſes. Menſch und Thier, Bedingung des Familien- (geſelligen) Lebens.

1. Übung. Äußere Auffaſſung des Menſchen im Vergleich mit dem Thiere; Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenſchaften.

2. Übung. Zum Auffaſſen der Sprache als eines äußeren und inneren Vorzuges.

3. Übung. Sprachübungen von mancherlei Art.

4. Übung. Anſchauungsvermögen des Innern (Denken — Bezähmung der Begierden).

5. Übung. Beſſere Begründung der Begriffe, Eigenthum, Vertrag, ſittliche Ordnung.

6. Übung. Hausthiere mit ökonomiſchen, technologiſchen und gemüthlichen Rückſichten. — Beſondere Rechnungsübungen. Theilen der früher erlernten Zahlen.

III. Bedürfniſſe der Bewohner des Hauſes.

a) Topographiſche Zeichnung, erweiterte naturhiſtoriſche und technologiſche Kenntniſſe. Erhöhung des guten Geſchmacks an Symmetrie.

b) Häusliches Recht, häusliche Güte.

1. Übung. Bedürfnis der Wohnung ſelbſt.

2. Übung. Erſte Bedürfniſſe zur Wohnung oder in der Wohnung.

3. Übung. Unterbringung der Hausgeräthe.

4. Übung. Erweiterung der moraliſchen Anſichten.

IV. Erkenntnis der Sprache als Mittel der wechſelſeitigen Mittheilung und darum als höchſtes Bedürfnis des geſelligen Lebens. Dieſer Gang leitet hinüber zum Unterricht im Leſen und Schreiben.

Für den Unterricht im Lesen und Schreiben stellt Graser folgende Grundsätze auf:

1. Sobald der Schüler im vierten Gange der Unterrichtsgymnastik mit der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung bekannt gemacht worden ist, wird er auch belehrt, dass es auch eine Sprache für das Gesicht (Mienen-, Geberden-, Zeichen-Sprache) gebe. Nun ist es nicht schwer, ihm begreiflich zu machen, wie beschwerlich eine solche Zeichensprache sein würde, und ihm das Bedürfnis einer vollkommeneren Zeichensprache, die Schrift, fühlbar zu machen.

2. Bei dem Unterricht selbst verfährt der Lehrer auch hier wieder nach den bewährten ersten Grundsätzen einer guten Methode, besonders nach folgenden:

a) Aller Unterricht beruht auf der Anreihung einer neuen Erkenntnis an die in der Seele schon vorhandenen;

b) auf der Selbstthätigkeit des Schülers in Auffassung derselben;

c) auf steter Verbindung mit einer Anwendung auf das Leben.

3. Der Schüler wird aufmerksam gemacht auf die Articulation der Wortsprache und die dadurch entstehende Veränderung des Mundes (Mundstellung).

4. Nun wird zum Schreiben übergegangen nach folgenden Grundsätzen:

a) Die Buchstaben sind keine willkürlichen Zeichen für die Laute, sondern Bilder der Mundstellung (was man an der Lateinschrift deutlicher als an anderen bemerken kann), welche der Schüler am Munde absehen und nachzeichnen lernen muss.

b) Die Buchstaben werden nun in vier Classen vertheilt (nach ihrer räumlichen Ausdehnung im Lineament von vier Dimensionen).

c) Aller Mechanismus wird vermieden, vielmehr überall die Gründe der Erscheinung und des Verfahrens nachgewiesen.

d) Es werden immer ganze Wörter auf einmal geschrieben.

Von hohem methodischen Werte ist der Umstand, dass auf diesem Wege der Schüler auf die fasslichste Weise mit der Schrift bekannt gemacht wird, insofern er nämlich mit dem Schreiben und durch dasselbe das Lesen erlernt. Hiebei ist selbstverständlich von den Mundstellungen völlig abzusehen und somit der Umweg zu vermeiden, den Graser macht, indem er vorher eine Wortschrift beschreibt, ehe er den Schüler zur Buchstabenschrift gelangen lässt.

Zum Schluss möge noch bemerkt werden, dass Graser auch auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichts schriftstellerisch thätig war und die Forderung aufstellte, dass der Taubstumme gemeinsam mit dem Vollsinnigen unterrichtet werden solle. Man hat es versucht; allein befriedigende Erfolge hat man auf diesem Wege nicht erzielt.

Karl Christoph Gottlieb Zerrenner,

(1780—1852)

geboren in einem Dorfe bei Magdeburg, bereitete sich am Pädagogium zu Klosterbergen auf die Hochschule vor, studierte sodann in Halle Theologie und wurde 1802 als Lehrer des Pädagogiums zu Magdeburg angestellt. Im Jahre 1818 reorganisierte Magdeburg sein Schulwesen und übertrug dem inzwischen zum Consistorial- und Schulrath ernannten Dr. Zerrenner diese Mission. 1813 übernahm er außerdem die Leitung des zu Magdeburg neu errichteten Lehrer-Seminares.

Zerrenner hat eine große Zahl methodischer Schriften verfaßt; dieselben haben damals zur Entwicklung der Methode des Elementarunterrichts nach den verschiedensten Richtungen hin wesentlich beigetragen, heute jedoch sind sie zum großen Theile veraltet. In seinem Hilfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend gibt er eine Anleitung, die Schüler zum begrifflichen Denken anzuleiten; es mangelt jedoch in demselben an praktischen Beispielen, und dadurch wird der Gegenstand einseitig und abstract. Viel Gutes und Beachtenswertes bietet Zerrener in seinem Werke: „Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft" (Magdeburg. 1827), wie nicht minder in dem Buche: „Grundsätze der Schuldisciplin für Schulaufseher, Lehrer und Schullehrer-Seminarien" (Magdeburg 1826), dem wir Folgendes entlehnen.

§ 1.

Begriff der Schul-Disciplin.

Unter Schuldisciplin versteht man die Wissenschaft der Regeln zur Förderung des für die Zwecke der Schule nöthigen Verhaltens der Schüler;

oder, das Object dieser Wissenschaft, die Mittel und Anstalten, durch welche das zur Erreichung der Schulzwecke nöthige Verhalten unter den Schülern in den Schulen befördert wird;

oder, im weiteren Sinne, den Inbegriff alles dessen, wodurch in den Schulen, nächst einem zweckmäßigen Unterrichte der Zweck der Schulen befördert wird.

Der Zweck der Schulen ist Erziehung durch Unterricht, und daſs dieser Zweck durch sie erreicht werde, ist ihre Bestimmung. Eine Schule, die bloß den materiellen Zweck des Unterrichts, die Mittheilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, im Auge hätte, würde ihre Bestimmung nur halb erreichen, sie übersähe den großen zweiten Zweck, den formalen, oder den der Erziehung, der

Bildung der Menſchenkraft. So würde eine Schuldisciplin, die bloß die zur erfolgreichen Mittheilung von Kenntniſſen und Geſchicklichkeiten nöthige Ruhe, Ordnung, Aufmerkſamkeit und Anſtrengung bezweckte, nur halb leiſten, was ſie leiſten ſoll. Leider gibt es der Schulen nur zu viele, die ſich einer guten Disciplin rühmen, wenn ſie jene Ruhe, oft gleichviel wie, erzwingen, und ſich um die Erziehung durch das Schulleben nicht weiter kümmern, die der Meinung ſind, daſs in Schulen auf die moraliſche Bildung nur durch eigentlichen Unterricht zu wirken ſei.

Einige verſtehen unter Schuldiſciplin „den Inbegriff alles deſſen, wodurch man nächſt einem zweckmäßigen Unterrichte junge Menſchen dahin bringt, daſs jeder nach ſeinen Naturanlagen dem Zwecke der Menſchheit und eines brauchbaren Bürgers gemäß gebildet werde"; allein dieſe Erklärung iſt zu weit, indem ſie nun die ganze Erziehung, öffentliche und häusliche, intellectuelle, moraliſche und pſychiſche, geiſtige und phyſiſche umfaſst, und nur ein einziges Erziehungsmittel, den Unterricht, ausſchließt.

Wir haben kein deutſches Wort, das dem Begriffe Schuldiſciplin ganz entſpricht. Diſciplin überſetzt man gewöhnlich durch Zucht und Ordnung, und Schuldiſciplin durch Schulzucht; allein das Wort Zucht ſagt nicht, was unter Diſciplin zu verſtehen iſt. In den Worten Erziehen, Aufziehen und Auferziehen liegt zwar das Übereinſtimmende: ſorgen, daſs ein Menſch in den Jahren, wo er noch nicht für ſich ſorgen kann, zu der gehörigen Vollkommenheit gelange; allein Aufziehen geht bloß aufs Phyſiſche, und wird daher auch von Thieren und Pflanzen gebraucht. Die beiden andern Ausdrücke beziehen ſich zugleich auf die geiſtige Bildung, und es findet unter ihnen nur der Unterſchied ſtatt, daſs in dem Worte „Auferziehen" die Nebenbeſtimmung liegt, daſs die Erziehung von der erſten Kindheit an geſchah, wo noch das Auferziehen eine Hauptſorge ſein muſste.

Züchtigen heißt ſtrafen, um zu beſſern, daher Zucht, Schulzucht, eigentlich bloß die Strafen andeutet, die man in der Schule zur Beſſerung der Kinder anwendet. So ſpricht man von einer ſtrengen oder humanen Zucht, u. dergl. Andere haben Schul-Diſciplin durch Schulerziehung überſetzen wollen; allein die Schulerziehung ſchließt den Unterricht mit in ſich. Auch das von anderen für Schuldiſciplin gebrauchte Wort Schulordnung paſst nicht; denn die Schulordnung begreift vieles in ſich, was nicht zur Diſciplin gehört, z. B. Lectionsplan, Tagesordnung, Claſſification, Verwaltung der Schulclaſſe u. dergl.

§ 2.

Stellung der Schuldiſciplin in der Pädagogik.

Die Pädagogen, welche dieſelbe der Berückſichtigung, welche ſie verdient, gewürdigt haben, haben ihr verſchiedene Stellen im Gebiet der Pädagogik angewieſen.

Pädagogik iſt die Wiſſenſchaft der Regeln für die Erziehung. Erziehen heißt planmäßig auf die Bildung anderer einwirken. Das Geſchäft der Erziehung iſt ein dreifaches. Der Erzieher ſoll

1. die Kräfte (des Zöglings) in gesundem Zustande erhalten,
2. dieselben bilden,
3. ihre Gebrechen heilen.

Hiernach zerfällt die Pädagogik in Diätetik, Culturlehre und Heilkunde.

Nach den zwei Haupttheilen des Menschen wird sie in geistige und körperliche oder physische getheilt, und die erstere zerfällt nach den drei Hauptvermögen des menschlichen Geistes, dem Erkenntnis-, Begehrungs- und Gefühlsvermögen, in die intellectuelle, moralische und psychische. Ein Hauptmittel zur intellectuellen Bildung ist der Unterricht, von dem der Schulunterricht eine Art ist. Die Regeln für die Unterrichtskunst lehrt die Didaktik. Sie beantwortet die beiden Fragen: was soll gelehrt werden, und wie soll gelehrt werden? Der Theil, der die erste Frage beantwortet, heißt die Didaktik im engeren Sinne, der, welcher es mit der Beantwortung der zweiten zu thun hat, heißt die Methodik.

Die Schuldisciplin gehört hiernach in die Didaktik im weiteren Sinne, und zwar in das Capitel vom öffentlichen Unterrichte und den verschiedenen Anstalten für denselben. In diesem Capitel wird auch von der Verbindung des Erziehungszweckes mit dem des Unterrichts gehandelt, wohin der Abschnitt von der Schuldisciplin gehört.

Andere stellen die Lehre von der Schuldisciplin in die allgemeine Methodik und behandeln sie bei den Hauptrücksichten, die bei der Bestimmung der Methode des Unterrichts stattfindet, wo sie dann vom Lehrgange, von den Lehrformen, dem Lehrapparat, dem Lehrtone und der Schuldisciplin handeln.
Diese Stellung ist nicht die richtige, indem sie anzudeuten scheint, dass die Schuldisciplin bloß ein nothwendiges Erfordernis für die Erreichung des nächsten Unterrichtszweckes sei. Sie hat aber, ob sie gleich für das Geschäft des Unterrichts als solches höchst wichtig ist, noch außerdem den sehr wichtigen Zweck der Erziehung, und zwar soll sie die gesammte Erziehung berücksichtigen.

Am zweckmäßigsten ist es, die Pädagogik einzutheilen in die allgemeine und besondere. Die allgemeine gibt die Regeln für die Einwirkung auf die Bildung anderer, welche für alle Subjecte und Lagen gelten, und die besondere wendet diese auf besondere Subjecte und Lagen an, und fügt die Regeln hinzu, welche aus der Natnr, der zu unterrichtenden Subjecte oder aus besonderen Lagen und Verhältnissen folgen. In der besonderen wird von den verschiedenen Anstalten zur Erziehung gehandelt, von der Erziehung im häuslichen Kreise, von öffentlichen Erziehungsanstalten, und zwar 1. von solchen, die sich mit dem Geschäfte des eigentlichen Unterrichts nicht befassen, bloße Erziehungs- und Pensionsanstalten; 2. von denen, welche das Geschäft des Unterrichts mit der übrigen Erziehung verbinden, sogenannte Pädagogien, 3. von denen, bei welchen das Geschäft des Unterrichts die nächste Bestimmung, und denen also die Erziehung nicht ganz übergeben ist, von den eigentlichen öffentlichen Schulen. In diesem Abschnitte wird dann von der Schulordnung und von der Schuldisciplin, als einem Theile derselben gehandelt.

§ 3.

Wichtigkeit der Schuldisciplin.

Wir haben unter § 1 einmal unter Schuldisciplin die Mittel und Anstalten selbst verstanden, durch welche das zur Erreichung der Schulzwecke nöthige Verhalten unter den Schülern erhalten wird, oder alles das, wodurch in den Schulen, nächst einem zweckmäßigen Unterrichte der Zweck der Schulen gefördert wird, — dann aber auch das Wort von der Wissenschaft der Regeln zur Beförderung des für die Zwecke der Schule nöthigen Verhaltens der Schüler gebraucht. Wir mögen nun unter dem Worte Disciplin die Wissenschaft, oder das Object der Wissenschaft verstehen, so leuchtet die Wichtigkeit derselben ein.

Als Object der Wissenschaft genommen, wo könnte jemand, der auch nur eine oberflächliche Kenntnis des Lebens und Treibens im Kreise der Schule hat, der nur einen Augenblick die ernsten Zwecke der Schule und die Schwierigkeiten bedenkt, welche die Erreichung derselben besonders in einem zahlreichen Kreise von Kindern hat, ihre Wichtigkeit bezweifeln, und wer könnte, wenn auch nur Monate oder Wochen lang, als Lehrer an einer Schule gearbeitet haben, ohne davon überzeugt worden zu sein, dass ohne Schuldisciplin die Erreichung der Zwecke der Schule fast unmöglich, dass dieselbe also durchaus unentbehrlich ist?

Wo mehrere sich zu einem Zwecke vereinen, da ist eine gewisse gesellschaftliche Ordnung nöthig, und eine solche Ordnung muss nicht nur entworfen und eingerichtet, sondern mit Ernst aufrecht erhalten werden, die einzelnen Glieder des Vereins müssen genöthigt werden können, so lange sie Glieder des Vereines sind und bleiben wollen, jene für die ungestörte Erreichung der Zwecke des Vereines nöthige Ordnung zu beobachten. Ist dies aber in jedem menschlichen Vereine der Fall, wie sollte es dies nicht auch ganz vorzüglich in dem Vereine des Lehrers mit Schülern sein, da diese Vereine nicht nur so zahlreich sind, sondern Schüler, bei ihrem Leichtsinne, bei dem der Jugend eigenthümlichen Mangel an Überlegung, an richtigem Urtheile und Charakter, weit leichter als erwachsene und verständige Personen in ihren Ansichten von dem, was der Zweck des Vereines fordert, irren, oder diesen Zweck ganz aus den Augen verlieren, und sich ein Betragen, ein Verhalten erlauben, bei welchem die Erreichung des Zwecks des Vereins an ihnen selbst und anderen erschwert, oder gar unmöglich wird.

Ohne Schuldisciplin können die Zwecke der Schule nicht erreicht werden. Fasst man auch bloß den materiellen Zweck des Unterrichts ins Auge, was hilft aller Unterricht, und was kann er nützen, wenn unter den Schülern keine Stille, keine Aufmerksamkeit, kein Fleiß herrscht. Da arbeitet der Lehrer umsonst, und erfolglos bleibt der Schulbesuch der Schüler. Mancher sehr gelehrte Mann stiftet als Lehrer wenig oder gar keinen Nutzen und ist mithin ein schlechter Lehrer, bloß weil er keine Disciplin halten kann.

Und wenn wir den großen formalen Schulzweck, den Zweck der Erziehung ins Auge fassen, wie wäre es möglich ihn ohne Schuldisciplin zu erreichen? Die Schule aber hat die Bestimmung, diesen Zweck zu erreichen, sie darf ihn nicht aus dem Auge verlieren, wenn sie nicht sogleich in eine elende Abrich-

tungsanstalt verwandelt sein will. Von jeher hat man von den Schulen die Bildung eines frommen, tugendhaften Geschlechts, die religiöse und sittliche Bildung der Jugend, erwartet und gefordert, ja nur zu häufig möchte man sie thörichter Weise ganz und allein von ihnen fordern, nur zu gern möchten viele Eltern sie ganz den Schulen anheimgeben und selbst nichts für dieselbe thun; nur zu oft vergißt man, wenn man die Verwilderung der Jugend den Schulen allein beimessen will, den wichtigen Einfluß, den hier die häusliche Erziehung hat und haben muß. Schon die Alten stellten die Bewahrung und Beförderung der Sittlichkeit unter allen Zwecken der Schulen obenan und machten dem Lehrer eigene Sittenreinheit zur heiligsten Pflicht, und in christlichen Schulen wurde von jeher die Erziehung zur Religion als eine Hauptaufgabe gefordert. „Unsere Vorfahren", sagt Herder (Sophron. Gesammelte Schulreden S. 170), „nannten die Schulen Werkstätten des Geistes Gottes, eine altväterliche Benennung, von der man sich vielleicht wundern muß, daß ich sie in unsern Zeiten wiederhole, und nicht lieber vom Tempel des Apollo, der Musen und Grazien rede. Die Benennung, recht verstanden, drückt aber eine so edle Sache, und zwar viel wahrer und inniger aus, als alle jene Idolennamen nur immer bezeichnen mögen."

Diesen erziehenden Zweck aber, der also nicht bloß die intellectuelle Bildung, sondern die gesammte Bildung des Menschen umfaßt, wie soll er erreicht werden ohne Schuldisciplin? Der Unterricht allein, und wäre er der beste, kann diese Aufgabe nicht lösen, und wir haben so eben gesehen, daß er ohne Disciplin in der Schule erfolglos wird. Alle Moralität des Kindes tritt zuerst als Gehorsam hervor, und muß es; diesen aber kann nur eine zweckmäßige Schuldisciplin bewirken; der bloße Unterricht ohne sie vermag es nicht. Und ist nicht das ganze Wesen der Tugend Ordnung und Regelmäßigkeit? muß also nicht schon das Kind an sie gewöhnt und zu ihrer Beobachtung genöthigt werden? Müßte nicht die Jugend ohne sie verwildern, sobald die Schulen, in denen sie einen so großen Theil ihrer Zeit verlebt, auf Moralität und Sitte nicht achteten, und die Lehrer, unbekümmert um die Moralität der Zöglinge, sich bloß zum eigentlichen Unterricht berufen glaubten? Es gibt freilich solcher Mietlinge auch in unsern Tagen noch genug, die, wenn sie nur Ruhe in ihrer Classe haben, um ungestört unterrichten zu können, sich um die Sittlichkeit ihrer Zöglinge nicht kümmern, elende Söldner, die nur soweit Disciplin halten, als es nöthig ist, um desto bequemer ihr Brot verdienen zu können, elende Pfuscher im heiligen Schulamte, die keine Idee von moralischer Diätetik, Cultur und Heilkunde haben, und daher bei den erbärmlichen Disciplinarmitteln sich völlig beruhigen. Eine Schule ohne Disciplin oder auch nur mit erschlaffter Disciplin, stiftet mehr moralischen Nachtheil, als sie intellectuellen Vortheil stiften kann, die Jugend verwildert in ihr, saugt die verderblichsten Gesinnungen und Grundsätze ein, lernt Anmaßung, Geringschätzung des Gesetzes und der Vorgesetzten und Bosheiten aller Art, und der Staat sollte solche Anstalten geradezu auflösen, oder, wenn sie nöthig sind, ganz neu schaffen, als sie zum größern Verderben länger dulden. —

Iſt aber die Diſciplin ſelbſt ſo höchſt wichtig, ſo kann es auch nicht befremden, daſs die Pädagogik für ſie beſondere Regeln aufſtellt; und wenn gleich die Gabe, Diſciplin zweckmäßig zu handhaben, größtentheils von Eigenſchaften des Lehrers abhängt, für die ſich nur ſchwer, und zum Theil, weil ſie Gabe der Natur und Reſultate des ganzen Charakters und der ganzen Gemüthsart ſind, gar keine Regel mit der Hoffnung eines Erfolgs geben laſſen, ſo iſt doch die Einwirkung auf Moralität und Gemüth auf den Sinn des Gehorſams, der Ordnung, der Verträglichkeit u. ſ. w. eben ſo wohl gewiſſen Geſetzen unterworfen, als die Einwirkung auf die intellectuellen Kräfte, und die Erfahrung hat, ſo verſchieden auch die zu erziehenden Subjecte ſind, doch gewiſſe allgemeine Regeln als ſicher und richtig beſtätigt.

Die Schuldiſciplin ſchöpft ihre Regeln aus der Pſychologie und aus Erfahrungen und Beobachtungen beſonders über die Kindernatur, und weiſet den Grund ihrer Vorſchriften überall in jener Wiſſenſchaft nach.

Es bedarf wohl nicht noch der Anführung beſonderer Gründe, weshalb es dem Lehrer höchſt wichtig ſein müſſe, dieſe Regeln kennen zu lernen. Daſs es eine zahlloſe Menge von Lehrern gibt, die Jahre lang, die bis an ihr Ende die Diſciplin in Schulen verwaltet haben, ohne je ein Wort über Schuldiſciplin geleſen oder gehört zu haben, iſt wahr; allein daraus folgt noch nicht, daſs die Kenntnis jener Regeln entbehrlich ſei. Wie haben ſie die Schuldiſciplin vielleicht gehandhabt? Das iſt die erſte Frage, und wenn einzelne eigenes Nachdenken und richtiges Gefühl in dieſer Hinſicht ſicher und richtig leiteten, ſo iſt dies ein Glück, und gewiſs würden gerade dieſe Männer am liebſten wiſſenſchaftlich den fraglichen Gegenſtand behandelt geſehen haben.

Wenn aber die Kenntnis der Regeln der Schuldiſciplin jedem Lehrer noththut, ſo wird dieſelbe doppelt wichtig und nöthig, wo mehrere Lehrer an einer und derſelben Schule arbeiten, oder mehrere Schulen eines Ortes zu einem wohlorganiſierten Geſammtſchulweſen in aller Abſicht vereinigt ſind. In dieſem Falle iſt Übereinſtimmung in diſciplinariſchen Grundſätzen wenigſtens eben ſo wichtig, als hinſichtlich der Lehrmethode Übereinſtimmung und gehöriges Ineinandergreifen nöthig iſt. Wo in einem Hauſe an einem Knaben Großmutter, Tanten, Vater, Mutter, Brüder, Schweſtern, Dienſtboten u. ſ. w. herumpredigen, ſchelten, ſchlagen und erziehen, da wird gewiſs aus dem Kinde nichts, und wo in einer Schule eine Anzahl Lehrer nach beliebigen Anſichten erlauben und verbieten, belohnen und ſtrafen, da kann aus dem Tone der Schule und aus den Schülern nichts werden. Viele Köche verderben den Brei, und viele Ärzte geben dem Kranken nur um ſo ſchneller das Grab. Wo mehrere an einem und demſelben Werke arbeiten, da muſs unter ihnen die nöthige Übereinſtimmung ſtattfinden, da müſſen alle gewiſſe Regeln als Norm ihres Verfahrens anerkennen. Die Erfahrung beſtätigt dies genugſam, es bedarf nur eines Blicks in ſolche Schulanſtalten, wo jeder Lehrer nach Luſt und Belieben die Diſciplin handhabt, um die nachtheiligen Wirkungen davon zu ſehen.

Friedrich Ludwig Jahn
(1778—1852)

war der Sohn eines Predigers in dem Dorfe Lanz bei Lenzen in der Priegnitz. Der Vater Jahns scheint eigenthümliche Ansichten über Erziehung gehabt zu haben, was daraus zu entnehmen ist, daſs er den Knaben nicht mit Altersgenoſſen verkehren ließ, ihm dagegen den ungezwungensten Verkehr mit alten Soldaten, die im sieben-

Friedrich Ludwig Jahn.

jährigen Kriege gekämpft hatten, mit den Schiffern des Dorfes und sogar mit den Paſchern des Heimatsortes gestattete. Reiten, Schwimmen, Klettern ꝛc. waren daher Fertigkeiten, auf die sich Ludwig Jahn schon in früher Jugend trefflich verstand. Dabei unterließ der Vater keineswegs, den Knaben intellectuell und sittlich zu bilden.

Nachdem er in Salzwedel und Berlin das Gymnaſium beſucht hatte, bezog er 1796 die Univerſität zu Halle. Wie er seine Studienjahre und das Univerſitätsleben auffaſste, schildert er selbst,

indem er ſagt: „Die Hochſchuljahre bleiben des angehenden Gelehrten Wanderzeit. Da ſoll er ſich weder einpferchen noch verunken. Er muſs erwachſen in der Öffentlichkeit Luſt und Licht. Er muſs ſeinen Umgang freikürig wählen dürfen, darf nicht in einen beſtimmten Geſellſchaftskreis gebannt ſein, wo er ſich dann ſo einlebt wie ein Stammgaſt einer Kneipe, daſs ihm lange nachher nirgends wohl iſt, und er von vorne wieder zu leben anfangen muſs, um ſich mühſam in der wirklichen Welt zurecht zu finden, bevor er eine wahre Wirkſamkeit gewinnen kann."

Das Studium der Theologie, für das ihn ſein Vater beſtimmt hatte, ſagte ihm wenig zu; dagegen ſprach ihn die Beſchäftigung mit Sprachen um ſo lebhafter an. Nach einem vierjährigen Aufenthalte in Halle zog er nach Greifswald, um nordiſche Sprachen zu ſtudieren. Hier trat er mit Arndt in Verbindung und veröffentlichte in dieſer Zeit die Schrift: „Bereicherung des hochdeutſchen Sprachſchatzes" (1806).

In den nächſtfolgenden drei Jahren wurde Jahn von den politiſchen Verhältniſſen völlig in Anſpruch genommen; im Jahre 1809 finden wir ihn in Berlin wieder, 1810 als Hilfslehrer am Kölniſchen Gymnaſium und 1812 am (Peſtalozziſch-) Plahmannſchen Inſtitut angeſtellt. — Fichtes Reden an die deutſche Nation hatten damals die Gemüther erregt; Peſtalozzis Methode war in Aufnahme gekommen, und die hervorragendſten Männer, wie Freiherr von Stein, ſahen in der Nationalerziehung das einzige Mittel zur Hebung der Volksſittlichkeit und Volkskraft. In dieſe Zeit fällt die Aufnahme des Turnens in den Kreis der Erziehungsmittel

Über die Anfänge desſelben ſpricht ſich Jahn in der Vorrede zu ſeinem 1816 erſchienenen „Turnbuche" folgendermaßen aus:

„Wie ſo viele Dinge in der Welt, hat auch die deutſche Turnkunſt einen kleinen, unmerklichen Anfang gehabt. Ich wanderte gegen Ende des Jahres 1809 nach Berlin, um den Einzug des Königs zu ſehen. Bei dieſer Feier gieng mir ein Hoffnungsſtern auf, und nach langen Irrjahren und Irrfahrten wurde ich hier heimiſch. Liebe zum Vaterlande und eigene Neigung machten mich wieder zum Jugendlehrer, was ich ſchon ſo oft geweſen. Zugleich ließ ich mein „Deutſches Volksthum" drucken.

In ſchöner Frühlingszeit des Jahres 1810 giengen an den ſchulfreien Nachmittagen der Mittwochen und Sonnabende erſt einige Schüler mit mir in Feld und Wald und dann immer mehr und mehr. Die Zahl wuchs, und es wurden Jugendſpiele und einfache Übungen vorgenommen. So gieng es fort bis zu den

Hundstagen, wo eine Unzahl von Knaben zusammenkam, die sich aber bald nachher verlief. Doch sonderte sich ein Kern aus, der auch im Winter als Stamm zusammenhielt, und mit dem dann im Frühjahr 1811 der erste Turnplatz in der Hasenheide eröffnet wurde.

Jetzt wurden im Freien öffentlich und vor jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen „Turnkunst" in Gesellschaft betrieben. Damals kamen die Benennungen Turnkunst, turnen, Turnplatz und ähnliche mit einander zugleich auf.

Das gab nun bald ein gewaltig Gelaufe, Geschwatz und Geschreibe. Selbst durch französische Tageblätter mußte die Sache Gassen laufen. Aber auch hier zu Lande hieß es anfangs: „Eine neue Narrheit, die alte Deutschheit wieder aufbringen wollen." Dabei blieb es nicht. Vorurtheile wie Sand am Meer wurden von Zeit zu Zeit ruchbar. Sie haben bekanntlich niemals vernünftigen Grund, mithin wäre es lächerlich gewesen, da mit Worten zu widerlegen, wo das Werk deutlicher sprach. Im Winter wurde nachgelesen, was über die Turnkunst habhaft zu werden. Dankbar denken wir noch an unsere Vorarbeiter Viehs und Guts-Muths (Schnepfenthal). Die Größeren und Herangereifteren, vom Turnwesen besonders Ergriffenen, unter denen auch mein jetziger Gehilfe und Mitlehrer Ernst Eiselen war, übten sich dabei recht tüchtig und konnten im nächsten Sommer als Vorturner auftreten.

Im Sommer 1812 wurden zugleich mit dem Turnplatz die Turnübungen erweitert. Sie gestalteten sich von Turntag zu Turntag vielfacher und wurden unter freudigem Tummeln im jugendlichen Wettstreben auf geselligem Wege gemeinschaftlich ausgebildet.

Es ist nicht mehr auszumitteln, wer dies und wer das entdeckt, erfunden, ersonnen, versucht, erprobt und vorgemacht. Von Anfang an zeugte die Turnkunst einen großen Gemeingeist und vaterländischen Sinn, Beharrlichkeit und Selbstverleugnung. Alle und jede Erweiterung und Entdeckung galt gleich als Gemeingut. So ist es noch. Kunstneid, das lächerliche Laster der Selbstsucht, des Elends und der Verzweiflung kann keinen Turner behaften.

Nach Beendigung des Sommerturnens von 1812 bildete sich zur wissenschaftlichen Erforschung und kunstrechten Begründung des Turnwesens aus den Turnfertigsten und Allgemeingebildetsten eine Art Turnkünstler-Verein. Er bestand jenen ganzen Winter hindurch, in dem die Franzosen auf der Flucht nach Moskau erfroren. In diesen Zusammenkünften verwaltete das Ordneramt auf meinen Wunsch und Willen Friedrich Friesen aus Magdeburg, der sich besonders auf Bauwesen, Naturkunde, schöne Künste und Erziehungslehre gelegt hatte, bei Fichte ein fleißiger Zuhörer gewesen (Reden an die deutsche Nation) und bei Hagen in der altdeutschen Sprache, vor allem aber wußte, was dem Vaterlande noth that. Damals stand er bei der Lehr- und Erziehungsanstalt des Dr. Plahmann, die, obwohl wenig beachtet, dem Vaterlande vortreffliche Lehrer ausgebildet.

Beim Aufrufe des Königs den 3. Februar 1813 gezogen alle wehrhaften Turner ins Feld, und die Sache stand augenblicklich verwaiset. Doch gelang es,

meinen älteſten Schüler Eiſelen zu überreden, daſs er während des Krieges das Turnweſen an meiner Statt fortführen wollte.

Am Ende des Heumonds 1814 kam ich wieder zurück nach Berlin, und nun wurde den Spätſommer und Vorwinter ſehr ernſtlich an der Verbeſſerung des Turnplatzes gearbeitet. Noch im Herbſt bekam er einen 60 Fuß hohen Kletterthurm, nützlich und nothwendig zum Steigen, unentbehrlich aber im flachen Lande zur Übung des Auges für die Fernſicht. Im Winter wurden wieder Berathungen über die Sache angeſtellt. Bei Napoleons Ausbruch und Wiederkunft zogen alle wehrhaften Turner wieder ins Feld. Im Herbſte und Vorwinter 1815 wurde das Turnweſen noch einmal ein Gegenſtand geſellſchaftlicher Unterſuchungen. Nachdem die Sache in einem Turnrathe reiflich erwogen und durchgeprüft, Meinungen verglichen, Erfahrungen vernommen und Urtheile berichtigt worden — begann man aus allen früheren und ſpätern Ausarbeitungen und einzelnen Bruchſtücken und Beiträgen ein Ganzes zu machen, was dann zuletzt durch meine Feder gegangen.

Wenn auch zuerſt nur einer als Bauherr den Plan entworfen, ſo haben doch Meiſter, Geſellen, Lehrlinge und Handlanger treu und redlich gearbeitet und das Ihrige mit Blick und Schick beigetragen. Das iſt nicht ins Einzelne zu verzetteln. Auch ſoll man nicht unheiliger Weiſe Lebende ins Geſicht loben. So iſt die kurze Geſchichte, wie Werk, Wort und Buch entſtanden."

Es iſt bekannt, daſs der frohbewegten Zeit, in der das Turnen hohen Anwert fand, eine trübſelige Zeit folgte, in der ſich laute Oppoſition gegen das Treiben der Turner erhob. Als in jener Zeit einzelne politiſche Verirrungen der akademiſchen Jugend Gegenſtand richterlicher Unterſuchungen wurden, führte man dieſe Erſcheinungen auf das Turnweſen zurück; ſo wurden im Jahre 1819 die Turnhallen geſchloſſen, und erſt ſeit 1842 kamen in Deutſchland die Leibesübungen wiederum als ein vollberechtigtes Mittel der Erziehung in Aufnahme.

Das von Jahn begründete deutſche Turnweſen wurde durch Adolf Spieß (1810—1858) methodiſch für die Zwecke der Schule ausgebildet.

Wilhelm J. G. Curtman,

(1802—1871)

geb. zu Alsfeld im Großherzogthum Heſſen, ſtudierte Theologie, war Lehrer an verſchiedenen Gymnaſien und Realſchulen und zuletzt Director des Lehrer-Seminars zu Friedberg. Im Jahre 1864 wurde er in Ruheſtand verſetzt und ſtarb 1871 zu Gießen.

Durch ſeine Wirkſamkeit an den verſchiedenen Schulen hatte ſich Curtman vielſeitige Erfahrungen geſammelt, die ihn in den Stand

setzten auf dem Gebiet der Methode und in praktischen Fragen des Lehrwesens thatkräftig einzuwirken.

In einer Schrift: „Gewerbeschulen für das weibliche Geschlecht“ sprach Curtman Ideen aus, an deren Realisierung die Gegenwart — wenn auch in etwas anderer Weise — arbeitet. Nach seiner Forderung sollte der weiblichen Jugend Gelegenheit geboten werden, sich irgend eine Fertigkeit anzueignen, wodurch sie in späterer Zeit ihren Lebensunterhalt gewinnen könne.

In weiteren Kreisen wurde Curtman bekannt durch seine 1842 erschienene, von der Versammlung deutscher Philologen gekrönte Preisschrift: „Die Schule und das Leben.“ Er beantwortete in derselben die von dem Holländer Suringer aufgeworfene Frage: Warum im Leben so viel von dem Guten verloren gehe, das man in der Schule gelernt habe. Mit offenem Freimuthe rügt Curtman die vorhandenen Schäden; er schont weder der Lehrer noch der Geistlichen, noch der Schulbehörden. Er verlangt eine bessere Erziehung des gesammten Lehrstandes, Verbesserung der äußern Lage der Lehrer, verbesserte Schulzucht — auch ein Sittengericht für die aus der Schule entlassene Jugend; Erweiterung des erziehenden Kreises der Schule nach unten und nach oben, Kleinkinderschulen und Fortbildungsanstalten — Verbindung der Schule mit dem Volksleben, pädagogische Vereine u. s. w.

Ein besonderes Augenmerk wandte Curtman der Verbesserung der Methode zur Erlernung moderner Sprachen zu. Das mechanische unmethodische Verfahren der meisten französischen Sprachlehrer erschien ihm eben so verkehrt als das einseitige Grammatisieren der alten Philologen. Curtman fand den Schwerpunkt dieses Unterrichts in der vergleichenden Grammatik und in der Onomatologie. Für die Erlernung der Muttersprache empfahl er die „imitatorische Methode“, nach welcher die Schüler durch genauere Betrachtung und Nachahmung geeigneter Musterstücke an Sprachgefühl und Sprachgewandtheit gefördert werden sollen.

Anlangend die Elementarmathematik, so schrieb er dieser Disciplin nicht den Wert für formale Geistesbildung zu, der ihr von vielen Pädagogen zuerkannt wird. In seiner Schrift „Schule und Leben“ äußert er sich dahin: „Vollends aber diese Elementarmathematik, womit sich doch die meisten Schüler der Realschulen begnügen

müſſen, leidet an einer unabſtreitbaren Dürftigkeit der Ideen. Da ſoll alles gerade ſein, congruieren, eine einzige Auflöſung haben, kurz das Denken, wo anders noch wirklich gedacht wird, rennt ganz auf ebenem Wege fort ohne rechts oder links zu ſchauen und ein Beweis gilt ſo viel als der andere. Daher iſt es unwahr, daſs die Mathematik das Denken im allgemeinen ſchärfe und ſtärke; ſie thut es nur in einer gewiſſen Richtung, und daſs in dieſer eine große Virtuoſität neben der größten Einfalt in anderen Beziehungen beſtehen kann, das bezeugen unzählige Exempel von dem Aſtronomen an, der in die Grube ſtürzte, bis zu den Rechenſimpeln, welche ihre Fertigkeit im Kopfrechnen für Geld ſehen laſſen. Niemand kann weiter entfernt ſein, darum dem Studium der Mathematik ſeinen großen formalen und realen Nutzen abſprechen zu wollen, als der Schreiber dieſes Aufſatzes, da er gerade dieſem Studium ſo vieles verdankt; er weiß, wie ſehr es auf Präciſion des Denkens, auf Strenge gegen ſich ſelbſt, auf Beharrlichkeit in allen Unternehmungen hinleitet; er wünſcht eifrig, daſs es in allen Schulen tüchtig und genügend betrieben werde; er kann es aber ebenſowenig in der Realſchule wie in jeder andern auf die erſte Linie des Unterrichts verſchieben."

In ſeiner „Reform der Volksſchule" (Frankfurt 1851) äußert ſich Curtman über die Schulaufſichtsfrage folgendermaßen: „In einem ganzen Bezirke läſst ſich wohl ſelbſt aus dem geiſtlichen Stande heraus ein Schulinſpector von unzweifelhafter Befähigung finden, aber in der Perſon jedes Ortsgeiſtlichen niemals. Der Schulinſpector muſs mehr können als tadeln, er muſs es nöthigenfalls beſſer machen. Das erfordert aber ſolide Kenntnis aller Schulwiſſenſchaften, reichliche Übung und Erfahrung und dazu eine Liebe zur Sache, die nur denen eigen iſt, welche in der Sache ſtehen. Die meiſten Laien (d. h. Nichtlehrer) haben wirklich gar keinen Begriff von der Aufgabe des Unterrichts; ſie meinen, man brauche nur zu wiſſen, ſo ſei man ſchon imſtande zu unterrichten.

Wie aber die Sache nun einmal liegt, gibt es kein anderes Mittel, die Kluft zwiſchen Schule und Kirche auszufüllen, als durch Verzicht der letzteren auf die Schulinſpection und Übertragung derſelben an eine eigene Claſſe von Schulbeamten. Der Sitz im Elternrathe, der Religionsunterricht, die ſonntägliche Katechiſation bleiben ihnen ja und geben Handhabe genug, auf die Jugend zu wirken.

Überdies steht ja nichts im Wege, dass einzelne Geistliche sich dem Schulinspectorate widmen. Ja es ist in hohem Grade wünschenswert, dass dies geschehe, einmal weil die Verbindung zwischen diesen beiden Lehrständen sonst leicht erschlaffen möchte, dann aber auch, um die disponibelsten Kräfte für den Zweck höherer Volksbildung zu benutzen."

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst hat sich Curtman schließlich durch die Neubearbeitung der „Erziehungslehre" von Fr. H. Ch. Schwarz „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik" erworben.

Heinrich Gräfe,

geboren 1802 zu Buttstädt im Weimarischen, gestorben 1869 zu Bremen, wo er Director der Bürgerschule war. Seine „Allgemeine Pädagogik" und sein Werk „Deutsche Volksschule" stehen auf strengkirchlichem Standpunkte.

Der Erziehungszweck wird von Gräfe dahin festgestellt, dass der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigenthümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.

Alle Erziehungsthätigkeiten lassen sich auf Pflege, Zucht und Unterricht zurückführen. Der Zweck der Pflege ist die Unterstützung der Natur, die Förderung der natürlichen Entwicklung. Zweck der Zucht ist die Gewöhnung des Zöglings an an das rechte Leben, bevor er sich selbst dafür bestimmen kann. Der Zweck des Unterrichts besteht darin, dem Zöglinge zur Einsicht und Willensstärke zu verhelfen, damit erst selbstthätig und mit Freiheit die Ziele seines Lebens anstreben und erreichen könne.

Demgemäß theilt Gräfe die Erziehungsmittel in Mittel der Pflege, der Zucht und des Unterrichts ein. Die Mittel der Pflege theilen sich in solche für die Erhaltung und Entwicklung des leiblichen Lebens (Nahrung, Kleidung, Bewegung ꝛc.) und in solche für die Entwicklung des Seelenlebens (Mannigfaltigkeit der Umgebung, Bilder, Erzählungen ꝛc).

Mittel der Zucht sind: Gebote, Gesetze, Vorschriften, Erinnerung, Ermahnung, Drohung, Strafe, Belohnung. Die Zucht muss

von dem Unterricht unterstützt werden, damit der Zögling vernünftig handeln lerne. Das Mittel des Unterrichts ist die Kenntnis des Lebens. Das Leben des Menschen aber wird bestimmt durch die Menschenwelt und durch Gott. —

Unter Methode der Erziehung versteht Gräfe die Art und Weise, wie die Erziehungsmittel in Anwendung gebracht werden; er unterscheidet hier: den Erziehungsgang, die Erziehungsform, die Erziehungsweise und den Erziehungsgeist.

Der Erziehungsgang ist dasjenige Moment der Erziehungsmethode, wodurch die außerhalb des Zöglings liegenden Erziehungsmittel diesem zunächst äußerlich nahegebracht und derart auseinander gelegt werden, dass sich der Zögling dieselben leicht zunutze machen kann.

Die Erziehungsform gibt den Erziehungsmitteln diejenige äußerliche Eignung, wodurch dieselben wirksam werden.

Die Erziehungsweise ist dasjenige Moment, wodurch die Selbstthätigkeit des Zöglings erweckt wird.

Der Erziehungsgeist endlich soll bewirken, dass der Gehalt der Erziehungsmittel völliges Eigenthum des Zöglings werde und dessen Sinn bestimmen; er ist es also, durch welchen unmittelbar der durch das Mittel zu erreichende Zweck verwirklicht wird.

Den Begriff Volksschule definiert Gräfe dahin: Volksschulen sind Schulen, in welchen die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche und allgemeine Bildung erhalten. Gräfe stempelt somit die Volksschule zu einer Standesschule und findet sich mit dieser Auffassung im Widerspruch sowohl mit Comenius wie auch mit der heute allgemein herrschenden Ansicht über das Wesen der Volksschule. —

Josef Jacotot

wurde zu Dijon geboren und genoss seine wissenschaftliche Bildung in der polytechnischen Schule. Zuerst Advocat, wurde er später Professor der Humanitätswissenschaften, dann Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, Substitut des Directors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris,

endlich, im Jahre 1818, Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen.

Hier schrieb er das Werk: „Enseignement universel.“ Bald entstanden in Brüssel, Antwerpen, Löwen, 2c Anstalten, in welchen nach seiner Methode unterrichtet wurde. Man stritt für und gegen dieselbe; Gelehrte aus allen Gegenden der Ende kamen nach Löwen, um die neue Methode können zu lernen.

Josef Jacotot.

Jacotot starb im Jahre 1840 zu Paris. —

Bei der Feststellung seines Lehrsystems gieng er von den beiden Grundsätzen aus:

1. Alle Menschen haben gleiche Intelligenz und
2. Alles ist in und an allem.

Was den ersten Grundsatz betrifft, so erläutert ihn Jacotot damit, dass er sagt: der Geist sei das Unveränderliche, sich ewig selbst Gleiche, — so auch der Menschengeist. Man könne daher auch nicht den Geist bilden, d. h. anders machen, weil dann der Mensch selbst anders gemacht würde, und aufhörte, Mensch

zu sein; der Lehrer und Erzieher könne nur die Art, wie der Geist sich äußert, bilden.

Alle Verschiedenheit der Menschen leitet Jacotot von dem stärkern oder schwächern Willen her, dessen Folge zerstreute oder aufmerksame Thätigkeit, Trägheit oder Fleiß ist. Er bestreitet somit die Zulässigkeit der Behauptung, dass ein Kind zu dem oder jenem kein Talent habe; — jeder Schüler kann begreifen (vorausgesetzt, dass er gesund ist), was ein Mensch begriffen hat, denn er selbst ist ja auch ein Mensch. Es kommt lediglich nur darauf an, seiner Begriffsfähigkeit auf den rechten Weg zu helfen.

Mit dem ersten Satze: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz" — begründete Jacotot seine Methode; mit dem zweiten: „Alles in und an allem — motiviert er seine Wahl der Lehrstoffe und der Lehrmittel.

Nach Jacotots Ansicht handelt es sich in erster Linie darum, für den Schüler ein Centrum aufzufinden, um welches sich dessen gesammtes Wissen nach bestimmten Gesetzen übersichtlich zu lagern hat. Für diese Anschauung gibt es zahlreiche Analogien. Bei den Griechen war Homer das Centrum, um welches sich die ganze Volksbildung drehte; — in der bischöflichen Kirche in England ist es die Bibel, um welche sich der Volksunterricht bewegt; — bei Jacotot ist es Fenelons Telemaque.

Vor allen Dingen nimmt Jacotot das Gedächtnis seiner Schüler in Anspruch; er lässt unausgesetzt auswendig lernen, wiederholen und noch einmal ausarbeiten. Dies ist jedoch nur Mittel zum Zweck; der eigentliche Zweck liegt in der geistigen Bearbeitung und Verarbeitung des erworbenen Gedächtnisstoffes. Sie geschieht entweder analytisch = auseinanderlegend, oder synthetisch = verbindend, oder auch analytisch-synthetisch.

Die Anwendung dieser Methode auf einige Lehrfächer soll dies verdeutlichen.

Leseunterricht. Es wird weder lautiert, noch buchstabiert, noch sillabiert. Ein kurzer Satz aus Telemaque wird vorgelegt; der Lehrer liest ihn laut und zeigt auf jedes Wort, indem er es ausspricht. Die Schüler sprechen jedes Wort laut nach und lernen so den Satz auswendig. Hierauf spricht der Lehrer jedes einzelne Wort vorwärts und rückwärts, sowie auch außer der Reihe aus, und die Schüler müssen es zeigen; endlich zeigt der Lehrer umgekehrt die Wörter, und die Schüler sprechen sie aus.

Hat diese erste Übung ihren Zweck erreicht, so werden die Wörter in Silben zerlegt. Der Lehrer spricht den Satz silbenweise aus und zeigt dabei auf die Silben; die Kinder sprechen nach. Nun nennt wieder der Lehrer die Silben, und der Schüler zeigt sie; zuletzt zeigt sie der Lehrer, und der Schüler spricht sie aus.

Dabei müssen die Schüler selbst auffinden, ob ein Wort, eine Silbe zweimal vorkommt und welche? Ist hierin eine entsprechende Fertigkeit erlangt, so geht man zur Zerlegung in Buchstaben über und verfährt wie vorher, bis der Schüler den Satz fehlerlos hersagen, und jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben, wenn darauf gezeigt wird, angeben kann.

Nun wird ein zweiter Satz vorgenommen.

1. Er wird auswendig gelernt, — der erste wiederholt.

2. Es wird gefragt, ob im zweiten Satze ein aus dem ersten bekanntes Wort vorkommt — bekannte Silben — bekannte Buchstaben? welche? Der Schüler muss sie selbst finden und angeben.

3. Welche neuen Wörter, Silben und Buchstaben sind in dem zweiten Satze? Der Schüler muss sie ebenfalls selbst finden und angeben. Übrigens wird mit dem zweiten Satze wie mit dem ersten verfahren u. s. f. Auf diesem Wege lernt der Schüler lesen.

Schreibunterricht. Dieser geht parallel mit dem Leseunterrichte, so dass sich beide gegenseitig unterstützen und ergänzen. Sobald nämlich der erste Satz in Buchstaben zerlegt ist, lernt der Schüler sie schreiben; er setzt nun schreibend die Silben wieder zusammen, ebenso die Wörter, so dass er beim zweiten Satz die ihm bekannten Buchstaben, Silben und Wörter selbst aufschreiben muss, endlich auch die einzelnen Satze; hiebei ergibt sich die Orthographie von selbst.

Sprachunterricht. Der eigentliche Sprachunterricht beginnt bei Jacotot mit dem Auswendiglernen der sechs ersten Bücher des Telemaque. Jacotot wählte dieses Buch wegen seines musterhaften Stiles und wegen der darin ausgesprochenen sittlich reinen Lebensanschauungen. Nach Einprägung der ersten Capitel wird der Schüler genöthigt, auf Befragen Rechenschaft über den Inhalt des Gelernten zu geben; der Inhalt wird mit veränderter Wortfolge und auch mit eigenen Worten vom Schüler niedergeschrieben. Hat der Schüler einen entsprechenden Wortschatz, so wird er auf heuristischem Wege zur Auffindung sinnverwandter Wörter geleitet und zu Erklärungen derselben veranlasst. Diese werden auch schriftlich abgefasst; bei der Correctur wird das falsche nur bezeichnet, die Berichtigung hat der Schüler selbst zu machen.

Diesen Übungen reihen sich Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze an. Der grammatische Unterricht wird mit dem stilistischen verbunden, und zwar wird demselben ein bündig gefasster Leitfaden zu Grunde gelegt, dessen einzelne Paragraphen sich der Schüler einprägt und zu denen er die Beispiele aus seinem Gedächtnisstoffe aufzusuchen hat. —

Modificiert für den Leseunterricht wurde Jacotots Methode von Seltzsam, Vogel, u. a. (s. meine specielle Methodik der Elementarclasse).

Bell — Lancaſter.

Die Namen dieſer beiden Briten ſind in der Geſchichte der Pädagogik unzertrennlich verknüpft.

Dr. Andreas Bell, der Sohn eines Haarkräuslers zu St. Andreas in Schottland, ſtudierte daſelbſt in letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete ſodann die Stelle eines Pfarrers der biſchöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf als Lehrer der Phyſik nach Madras in Oſtindien und wurde daſelbſt als Kaplan der Feſtung St. George und Prediger an der St. Mary-Kirche angeſtellt.

Als die Oſtindiſche Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waiſenhaus für Soldatenkinder männlichen Geſchlechts errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichts in der Anſtalt. Die Schule hatte 200 Knaben, die von vier Lehrern in vier Claſſen unterrichtet wurden. Bell fand dieſe Lehrer wenig geneigt auf Unterrichtsreformen, die der Anſtalt in hohem Grade noth thaten, einzugehen, und er gerieth auf den Gedanken, das, was die Lehrer für unausführbar erklärt hatten, durch ſeine beſſeren und älteſten Schüler ausführen zu laſſen. Da der Verſuch glücklich ausfiel, ſo entledigte er ſich ſämmtlicher Lehrer und ſchuf eine Schuleinrichtung, deren Grundgedanke darin beſtand, daſs aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgeſtellten beſſeren Schüler (Monitoren) unter bloßer Anſicht des Hauptlehrers ertheilt werde. (The monitorial system of tuition).

Im Juni 1795 war die Waiſenſchule in Egmore in dieſer Weiſe vollſtändig organiſiert. Leider ſah ſich Bell aus Geſundheitsrückſichten genöthigt, nach England zurückzukehren, verfaſste jedoch vor ſeinem Abgange auf Wunſch des Waiſenhausvorſtandes eine Beſchreibung der von ihm getroffenen Schuleinrichtung, die von nun an dem dortigen Schulweſen zur Grundlage und Norm dienen ſollte, und die auch im Druck veröffentlicht wurde. Bell erhielt nach ſeiner Zurückkunft eine einträgliche Pfründe in der Weſtminſterabtei und lebte 10 Jahre in Zurückgezogenheit.

Im Jahre 1807 erhielt er jedoch von Seite einiger hochgeſtellter Geiſtlichen die Einladung, in London eine Schule nach ſeinem

Systeme einzurichten. Der Grund hiezu lag in dem Umstande, dass ein anderer Schulreformator mit ähnlichen Bestrebungen auftauchte, die jedoch der englischen Hochkirche nicht erwünscht waren.

Dieser neue Schul-Reformator war ein noch junger Quäker, Josef Lancaster (geb. 177⁸), welcher im Jahre 1798 eine Schule für arme Kinder eröffnete, die er gegen Entrichtung eines geringen Schulgeldes im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterweisen versprach. Den Schauplatz seiner Wirksamkeit hatte Lancaster in einem der ärmsten Bezirke Londons gewählt. Es fehlte ihm nicht an Schülern, aber mehr als ein Drittel derselben unterrichtete er als Freischüler.

Wohin Bell durch die Unfähigkeit und Widersetzlichkeit seiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaster durch die Nothwendigkeit, die Ausgaben für seine Schule auf ein Minimum zu beschränken; er verschaffte sich Unterrichtsgehilfen, die nichts kosteten, indem er das Monitorensystem einführte. Dadurch kam er nun in die Lage, eine größere Anzahl von Freischülern aufnehmen und das Schulgeld noch weiter herabmindern zu können. Da sich überdies herausstellte, dass auf diese Weise nicht nur das Gleiche, sondern noch mehr, und dies in kürzerer Zeit geleistet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen, so fanden sich in dem Lande des Reichthums und der Wohlthätigkeit bald hohe und reiche Gönner, welche Lancaster in den Stand setzten, die Zahl seiner Schüler auf 300 und später auf 1000 zu erhöhen und seine Schule zu einer Freischule zu gestalten. Überdies gründete er 1805 unter Mitwirkung seiner Schwester eine Anstalt für Mädchen, worin 200 Schülerinnen nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichts in den weiblichen Arbeiten unterrichtet wurden. Das Unternehmen erregte selbst die Aufmerksamkeit des Königs, und Lancaster benützte dessen Gunst dazu, dass er seiner Methode die er veröffentlichte, mit Zustimmung des Königs den Titel geben durfte: The Royal Lancasterian System of Education.

Hiemit hatten jedoch Lancasters Erfolge den Höhepunkt erreicht. Er theilte nämlich mit Pestalozzi das Unglück, in Geldgeschäften unpraktisch zu sein; so großen Anklang seine Schulreform fand, so thatkräftig ihn auch seine Freunde unterstützten; so gerieth er doch aus einer materiellen Verlegenheit in die andere, und so sah er sich im Jahre 1820 genöthigt, auszuwandern. Er wandte sich nach Südamerika, errichtete in Columbia Schulen nach seinem System, musste

aber auch hier fremde Unterstützung in Anspruch nehmen, die jedoch nicht ausreichte, ihn vor drückendem Mangel zu schützen. Unstät lebte er bald in Canada, bald in den Vereinigten Staaten, bis er am 14. October 1838 in Newyork starb.

Im Jahre 1832 war Bell bereits gestorben. Obgleich beide einander längere Zeit persönlich fern gestanden und von Anfang an völlig unabhängig von einander waren, so gesteht dennoch Lancaster ein, von Bell in späterer Zeit viel gelernt zu haben. Ihre Systeme sind übrigens wesentlich wenig verschieden von einander; allein eines fiel ausschlaggebend in die Wage: Bell war ein Geistlicher der Hochkirche, Lancaster aber ein Quäker; dieser Umstand war maßgebend für die Scheidung und Anwendung ihrer Systeme in England. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, durch den Unterricht im Sinne Lancasters möchte die Schule dem Einfluss der Kirche entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen; denn seine Schulen waren für Kinder der verschiedenen Glaubensbekenntnisse berechnet (Schools for all), der eigentliche Religionsunterricht musste daher von ihnen ausgeschlossen und nur auf das Lesen der Bibel ohne alle Erklärung in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. Bells Schulen dagegen sollten nur Kindern der Hochkirchlichen offenstehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienstbar sein. Dies war für England entscheidend.

Das Ausland hat sich aus naheliegenden Gründen mehr für die Lancasterschulen als für die Bellschen hochkirchlichen Interressen erwärmt, im übrigen aber von beiden Systemen benützt und verbunden, was den jeweiligen Verhältnissen angemessen erschien; die Bellschen Schulen beschränkten sich ihrem Zwecke nach zumeist auf die britischen Besitzungen. Übrigens hat man auch dort bereits aufgehört, ein Unterrichtssystem des Mechanisierens zu überschätzen. Es ist ein Nothbehelf und mag in jenen Schulen, wo der „Wechselunterricht" oder das sogenannte „Helfersystem" eingeführt ist, etwa noch einer gewissen Beachtung wert sein.

Johann Michael Sailer
(1751—1832)

wirkte in Baiern; er starb als Bischof zu Regensburg. Sailer wird mit Recht der deutsche Fenelon genannt.

König Ludwig I., dessen Lehrer Sailer war, ließ ihm ein Denkmal setzen; er war ein Freund der Lehrer und des Volkes. In seinem Werke: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik“ offenbart er eine tief religiöse Gesinnung, die allem Extrem fern steht. Diesterweg sagt in seinem Wegweiser über dieses Werk: „Ein Product hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder

Johann Michael Sailer.

Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren.“

Sailer suchte die Wirksamkeit der Schule besonders in der Erziehung und forderte deshalb von den Lehrern, dass sie vor allem Erzieher seien.

„Es lassen sich mancherlei Erziehungsformen denken; wenige gedeihen. Die erste bildet nur den äußern Menschen; aus dieser Schule gehen schöne Stellungen, feine Wendungen, reine Aussprache, gelenkige Tanzfüße hervor.

Die zweite bildet vorzüglich den innern Menſchen des Kopfes; aus dieſer Schule gehen buntſchwätzige Raiſonneurs und unruhige Allwiſſer hervor, die ſelber nie zur Ruhe kommen und andere beunruhigen.

Die dritte bildet vorzüglich den innern Menſchen des Willens; aus dieſer Schule gehen gute, fromme Menſchen hervor mit beſchränkten Kenntniſſen.

Die vierte bildet den ganzen innern Menſchen — und den äußern mit; aus dieſer Schule gehen gute Herzen, helle Köpfe und nothdürftig gewandte Körper hervor.

Die fünfte bildet den ganzen innern Menſchen nach dem Geiſte des Chriſtenthums, und aus dem innern den äußern; aus dieſer Schule gehen die beſten, weiſeſten und brauchbarſten Menſchen hervor. Wo findeſt du aber dieſe Bildungsweiſe? — „Das Göttliche nachzubilden, wird der eine Entſchluſs aller Tugendhaften, und durch Nachbilden das Urbild zu verherrlichen, bleibt der eine Endzweck alles Guten.“

In dieſem Geſetze, in dieſem Entſchluſſe, in dieſem Zwecke beſteht das ganze innere Leben der Tugend.

Wird das Animaliſche im Menſchenkinde nicht in Zucht genommen, ſo wird es ein wildes Thier, ein Wildling, ein Wilder.

Wird das Erkenntnisfähige im Menſchen nicht angebaut, ſo erhebt ſich der heranwachſende Menſch nie über den Stand der Roheit.

Wird das Animaliſche und Geiſtige im Menſchenkinde nicht zum geſelligen, bürgerlichen Verkehr mit Menſchen gebildet: ſo tritt der Menſch nie aus dem Stande der Barbarei.

Wird die Potenz des Freithätigen im Menſchenkinde nicht entwickelt nach dem Geſetz des Gewiſſens, ſo treten in ihm nothwendig die Laſter der Cultur oder die der Roheit hervor.

Es iſt aber nicht genug, den Menſchen zu diſciplinieren, zu cultivieren, zu civiliſieren, zu moraliſieren; er muſs auch diviniſiert, d. h. hier zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchſte Leben, das eigentliche Leben im Menſchenleben, nicht fehlen ſoll!“

An die Erzieher wendet ſich Sailer mit der Ermahnung: „Werdet ſelbſt beſſer, und die Jugend wird auch beſſer werden!“

In dieſem Sinne entwirft er auch das Muſter eines Landſchullehrers:

„Der gute Landſchullehrer iſt frei von dem Schulmeiſterſtolze. Schulmeiſterſtolz iſt das Ärgerlichſte, was man ſich denken kann, und doch trifft man ihn ſo häufig an, daſs ein beſcheidener Schulmeiſter eine Seltenheit zu ſein ſcheint.

Er iſt frei von dem niederen Eigennutze, der die Fehler jener Kinder, deren Eltern die milde Hand über ihn aufthun, überſieht, und die Fehler armer Kinder grauſam beſtraft.

Er iſt frei von der feinen Chicanerie, die zwiſchen Pfarrer und Gemeinde Zwietracht ſäet, um im Trüben angeln, oder Pfarrer und Gemeinde bei höheren Stellen ſchwarz machet, um herrſchen zu können.

Er ist frei von der Neuerungssucht, die alle Sitten der Vorzeit meistert und überall Neues, bloß weil es neu ist, einführen will; frei von der Thorheit, Sittlichkeit ohne Pietät gründen zu wollen, oder von einer andern, die Kinder mit Kenntnissen zu überschütten, die sie in ihrem Berufe nie werden anwenden können.

Er ist unangesteckt von der großen Manie kleiner Seelen, oder dem Wahne dass man durch bloße Schulen die ganze Kirchenanstalt entbehrlich machen, könnte.

Ihr Lieben! Der Religionstrieb ist unaustilgbar.

Er ist frei von der Wohllebenssucht, die die Kinder sich selbst überlässt und nur den Vergnügungen nachläuft.

Er ist frei von ungebändigter Zornmüthigkeit, die schnell aufbrennt und verstandlos zuschlägt; von roher, ungeschliffener Sitte, die aus Unmündigen nichts zu machen weiß, als Halbwilde; von trägem, schläfrigem Wesen, das die Schule zur Musterkarte der Langweile und des Muthwillens macht; frei von mürrischer Laune, welche die Kinder reizt, den, welchen sie als ihren Lehrer ehren sollen, als einen Brummbären auszulachen.

Frei von allem, was den Schulmann zu seinem Amte untüchtig macht, hat er Liebe und Geduld, Muth und Verstand genug, das kommende Geschlecht heranzuziehen; kann allen alles, den Kindern ein Kind werden, um sie zu Männern zu bilden; weiß strafender Ernst zu sein, wo er Lüge, Diebstahl, Bosheit endeckt, und erheiternde Liebe, wo der Fleiß keines andern Spornes und die Ordnung keines strafenden Zügels bedarf; weiß durch Vorerzählen und Fragen richtige Begriffe in dem Kinde zu entwickeln; regieret die Besseren durch Blicke, die Schlechteren durch Verweise, die Schlimmsten durch Strafe; duldet keine Unreinlichkeit in den Kindern und schonet die Schamhaftigkeit ihres Alters; wecket den Wetteifer und unterdrückt die lobhaschende Eitelkeit; unterscheidet die schuldlosen Ausbrüche der Lebhaftigkeit von den sittlichen Fehlern, diese von den Spuren des Falschen, Tückischen, und bestimmt darnach den Widerstand gegen Lebhaftigkeit, Fehler, Falschheit des Gemüths; sieht seine Dorfschule als einen kleinen Staat an, in dem parteiliche Gerechtigkeit den Schwachen nicht muthlos und den Starken nicht übermüthig werden lässt; bessert das Herz, um den Verstand aufzuhellen, und stärket vor allen Dingen das Religionsgefühl, um dem reinen Herzen und dem hellen Kopfe Reinheit und Helle zu sichern; unterhält auch außer der Schule einen Verkehr zwischen dem Lehrer und dem Zöglingen, wodurch Vertrauen und Liebe genährt werden; lehrt sie Giftpflanzen kennen, aber vor allem die Giftpflanze der Eigenliebe in ihnen selber zerstören; lehrt sie Obstbäume pflanzen, aber zuerst selber edle Pflanzen in dem Acker der Gemeinde werden und nie auf den Einfall gerathen, als wenn der Schulmeister — Zuchtmeister wäre."

Auf die zu verwendenden Schulbücher richtete Sailer sein besonderes Augenmerk:

„Die Schulbüchlein sollen:

1. An Inhalt den Bedürfnissen des Volkes der Mehrzahl nach entsprechen, d. h. nur das und alles das enthalten, was das Volk wissen muss, um fromm, gerecht und verständig zu sein;

2. an Gedanke und Sprache klar und ſo klar, ſein, daſs ſie von Kindern verſtanden werden können;

3. in Hinſicht auf Inhalt, Gedanke, Ausdruck den Unterricht nur an das anſchließen, was die Natur ſchon zur Entwicklung der Kinder gethan hat;

4. der Zahl nach wenig;

5. mit geringem Aufwand von Geld kaufbar und

6. ſo eingerichtet ſein, daſs ſelten eine wichtige Veränderung oder Vertauſchung mit Neuem nothwendig werden kann; wenn dann aber die Zeit das Bedürfnis einer Änderung herbeigeführt hat, ſo ſoll

7. die Änderung nie die Seite des Neuen mit gehäſſigen Ausdrücken herauskehren und die vorige Welt nicht ohne Noth ſchulmeiſtern. Das Lächerlichſte und Schädlichſte in Hinſicht auf den Inhalt der Schulbüchlein wäre wohl, wenn ſie an dem Wechſel der philoſophiſchen Syſteme theilnehmen, und auch die Kinder des Landvolkes bald an dieſe bald in jene philoſophiſche Wiege gelegt werden müßten. Muſsten doch in manchen Gegenden die Katechismen, die bisher von Gott anfiengen, auf einmal von der Tugend den Anfang nehmen".

Über die phyſiſche Erziehung im allgemeinen und die Abhärtung des Leibes im beſonderen ſpricht er ſich in ſeiner Erziehungslehre folgendermaßen aus:

„Das öffentliche Leben jaget den Mann bei Regen und Sturm, bei Kälte und Wärme aus dem Hauſe, nöthigt ihn in der Mitternachtſtunde zur Brechung des Schlafs, am Mittage zur Verſchiebung des Mahles. Wenn er nun als Knabe für das Stubenleben im Schoße wetteifernder Bedienung iſt erzogen worden, ſo wird er in dem Pflichtleben eine Hölle finden müſſen: und wer geht gern in die Hölle?

Ganz anders der junge Mann, der zur Tragung der Bürde des Lebens und zu den Entbehrungen der Tugend vorgeübt wurde. Die härtende Erziehung hat ihm anhaltendes Nachdenken angenehm, die Verſchmähung des trägen, bequemen Lebens ſüß und die Nichtachtung der Beſchwerniſſe leicht gemacht. Hausbackenes Brot macht ihm der Hunger zum Zuckerbrote. Die Zufriedenheit des Vaters mit ſeinem Fleiße verſüßt ihm die peinlichſte Arbeit, und nachdem er ſeinen Kopf der Vernunft des Erziehers unterworfen hat, ſo kann es ihm nicht ſonderlich ſchwer ſein, das Joch der eigenen zu tragen. Und das iſt das höchſte Verdienſt der vernünftigen Abhärtung: ſie paſſet den Körper in das Tugendjoch ein, ehe noch der Tugendſinn erwacht iſt.

Sie muſs aber ſelbſt vernünftig ſein, die Abhärtung, um ſo große Dinge thun zu können, und ſie iſt wirklich vernünftig, inſofern ſie a) dem Klima, b) der Zartheit der Gefäße, c) dem Alter, d) der ganzen individuellen Beſchaffenheit des Zöglings und wohl auch e) ſeiner künftigen Beſtimmung angemeſſen iſt.

Und wenn ſie das iſt, ſo hilft ſie nicht nur einen geſunden, feſten, ausdauernden, für die Lebensbeſchwerden taugſamen Körper bilden, ſondern ſie vermindert auch die Leiden des Lebens, vermehrt die Tragkraft im Leidenden, verſchafft die einem menſchlichen Organismus mögliche Meiſterſchaft über die Eindrücke der Natur, erleichtert der Tugend ihren Kampf und verringert die Bürde des Berufs."

Bernard Heinrich Overberg
(1754—1826)

wurde im Osnabrückschen geboren. Der Vater Bernards, ein ernster, tief religiöser Mann, lebte in dürftigen äußern Verhältnissen; er betrieb einen kleinen Hausierhandel und war daher den größten Theil des Jahres von der Familie fern. Die Mutter besorgte mit Fleiß und Umsicht das Hauswesen und nebenbei ein kleines Kramgeschäft; der Knabe hieß darum in seinem Heimatsdorfe gemeinhin „Krämers Bernd."

Die Jugend des Kindes war in Folge andauernder Kränklichkeit eine freudlose; auch bereiteten ihm die Anfänge des Unterrichts viel Sorg und Mühe. In der Zeit, als Overberg die erste Lernversuche machte, starb der Ortspfarrer, und Bernard erzählte in späterer Zeit, dass er, ergriffen von dem Geläut der Glocken, am Begräbnistage des Pfarres zu Gott gebetet habe: „Herr Gott, wenn du machst, dass ich gut lernen kann, so will ich Pfarrer werden."

In der That giengen in der Folge seine Studien besser von statten, und es war ihm trotz großer Schwierigkeiten vergönnt, in den geistlichen Stand zu treten.

Interessant ist es, zu erfahren, wie er bereits während seiner Studienzeit auf den Weg des Jugendunterrichts geführt wurde, auf dem er später so Hervorragendes leistete. Overbergs Vater war bereits gestorben, und der Sohn brachte seine Ferien im Hause der Mutter zu.

Einige Nachbarn, deren Kinder, ungeachtet des vorgeschrittenen Alters, wegen mangelhafter Religionskenntnisse nicht zur heil. Communion zugelassen worden waren, baten den jungen Theologen, er möge während der Vacanz ihren Kindern Unterricht ertheilen, damit sie wenigstens im nächsten Jahre zum Abendmahle zugelassen würden. Overberg gieng darauf ein und gab den Kindern nach gewöhnlicher Art frischweg eine Partie Fragen und Antworten aus dem Katechismus zum Auswendiglernen auf. Als es nun ans Abfragen geht, wissen die Kinder nichts, sind unlustig zur Sache, und selbst, wenn er ihnen die Fragen und Antworten langsam vorsagt und sie zum fleißigen Nachlesen anspornt, bemerkt er doch am andern Tage, dass alles in Siebe geschöpft war. Er kommt zu der

Überzeugung, daſs ſeine Schüler überhaupt weder die Fragen noch die Antworten verſtehen, hält ſie für äußerſt borniert und hat große Luſt, das ganze undankbare Unternehmen aufzugeben.

Als die Kinder wiederkommen und dieſelbe Unwiſſenheit zeigen, will er ſie fortſchicken, fängt aber im Überdruſs und zum Schluſs noch einmal an, ihnen eine bibliſche Geſchichte zu erzählen. — Sieh, da ſind die Kinder auf einmal wie umgewandelt; ihre Mienen erheitern ſich, ihre Aufmerkſamkeit wird rege, und mit Leichtigkeit faſſen ſie die Lehren auf, welche Overberg daran knüpft. Als er die Erzählung abfragt, verfehlen ſie keine Antwort. Da kommt dem müden Lehrer neue Luſt und Liebe zur Sache, er ſetzt ſeinen Unterricht mit dieſer hiſtoriſchen Begründung fort und erfreut ſich nunmehr eines ſo lohnenden Erfolges, daſs die Kinder für fähig erachtet werden konnten, noch in demſelben Jahre die heil. Communion zu empfangen. Für Overbergs ſpätere Wirkſamkeit blieb dieſe Erfahrung maßgebend. *)

Nachdem Overberg ſeine theologiſchen Studien beendet hatte, wurde er Kaplan in Everswinkel. Sein baares Einkommen betrug neben freier Station 30 Thlr. jährlich; dasſelbe theilte er zu drei gleichen Theilen: einen Theil erhielt ſeine alte Mutter, einen andern gab er den Dürftigen in der Gemeinde, und mit dem dritten Theile beſtritt er ſeine eigenen Bedürfniſſe.

Neben der Seelſorge ließ ſich Overberg den Jugendunterricht in hohem Grade angelegen ſein und erwarb ſich namentlich in der Katecheſe große Gewandtheit. Als daher der Miniſter Freiherr von Fürſtenberg die Normalſchule zu Münſter gegründet hatte, übertrug er ihm eine Lehrſtelle an dieſer Anſtalt. Um ſich für ſein neues Amt entſprechend vorzubereiten, unternahm Overberg eine Rundreiſe in die Landſchulen der Diöceſe, auf der er ein keineswegs befriedigendes Bild von dem Stande des Unterrichts in dieſen Schulen gewann; überall fehlte es an tüchtig gebildeten Lehrern. Dieſem Übelſtande ſollte zunächſt dadurch nach Kräften abgeholfen werden, daſs man in der Herbſtzeit 20 bis 30 ältere Landſchullehrer an die Normalſchule nach Münſter berief, wo dieſelben unter Overbergs Anleitung in der Methode des Unterrichts,

*) L. Kellner. Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeſchichte. II, 305.

namentlich in der Religion und biblischen Geschichte, im Lesen, Schreiben und Rechnen geschult wurden. Overberg war den Lehrern nicht bloß ein vortrefflicher Lehrer, sondern ein Herzensfreund, bei dem sie jederzeit Rath und Unterstützung fanden.

Ein besonderes Verdienst erwarb sich außerdem Overberg um die Ausbildung von Lehrerinnen. Neben dem Normalunterrichte für Lehrer ertheilte er nämlich auch einen solchen für Lehrerinnen, und die Verwendung derselben in Familien und später an öffentlichen Schulen erwies sich meist als eine nach allen Seiten befriedigende. Overberg sprach sich über das Institut der Lehrerinnen dahin aus:

„Lehrerinnen haben von Natur aus größere Geschicklichkeit, Mädchen zu leiten, zu unterrichten und — woran bei dem weiblichen Geschlechte mehr als an dem Unterrichte gelegen ist — zu erziehen, ihnen weibliche Gesinnung einzuflößen und sie an weibliche Sitte zu gewöhnen. Gefahren in moralischer Hinsicht werden mehr entfernt, wenn die Mädchen abgesondert durch eine Lehrerin unterrichtet werden. Die so nöthige Unterweisung in weiblichen Arbeiten kann nur eine Lehrerin ertheilen. Lehrer treiben häufig Nebengeschäfte, werden durch die Sorgen für ihre Familie von dem Berufsgeschäfte abgezogen, wohingegen Lehrerinnen, wie die Erfahrung lehrt, sich ungetheilt ihrem Amte widmen, wenn ihnen anders der erforderliche Ernst der Gesinnung nicht fehlt. Eine Lehrerin kann von einer geringeren Besoldung leben und fällt, wenn sie unvermögend wird, der Gemeinde nicht so sehr wie ein Lehrer zur Last."

Im Jahre 1825 wurde nach Beseitigung mancher Schwierigkeiten das Lehrerseminar zu Büren eröffnet. Hiebei äußerte Overberg: „Ich kann nun ruhig sterben, das Seminar ersetzt mich." Doch hielt er noch im Herbste des Jahres 1826 einen Normal-Lehrcursus; im November desselben Jahres beschloss der Tod seine gesegnete Laufbahn.

Die Hauptschrift Overbergs ist die 1793 erschienene „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte für die Lehrer im Fürstenthume Münster."

Außerdem gab er noch eine biblische Geschichte sowie einen großen und kleinen Katechismus nebst einem Religionsbuche heraus. In hohem Grade beachtenswert ist, was Overberg in letzterem über das Auswendiglernen des nicht verstandenen Katechismus sagt:

1. Es ist eine große Plagerei; denn bei einem noch ungeübten Gedächtnisse ist jedes Auswendiglernen schwer. Etwas, das man nicht einmal versteht, auswendig lernen, ist eine ungeheure Arbeit.

2. Es ist eine unnütze Plagerei; denn wenn auch die Kinder den Katechismus bis auf den kleinsten Buchstaben fertig auf die gewöhnliche Art

auswendig gelernt haben, so kleben doch nur die Worte im Gedächtnisse, die sie nicht verstehen, sie denken sich nichts dabei, können sich auch nichts dabei denken und haben also auch nicht den geringsten Nutzen davon.

3. Es ist eine schädliche Plagerei; denn die saure Mühe, welche die Kinder bei diesem Auswendiglernen, und die Angst, welche sie beim Hersagen des so auswendig Gelernten fühlen, macht ihnen a) nicht nur das Auswendiglernen, sondern auch die christliche Lehre selbst verhasst. b) Es macht die Kinder einbildnerisch, weil sie glauben, sie wüssten vieles, wenn sie vieles auswendig gelernt haben. c) Es bestärkt sie in dem schädlichen Irrthume, dass etwas mit Worten hersagen können und etwas verstehen einerlei sei. d) Es erstickt die Begierde gründlich zu lernen und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken. e) Es ist eine von den vornehmsten Ursachen der kläglichen Unwissenheit in Glaubenssachen bei dem gemeinen Manne und gewiss nicht selten auch bei den Vornehmen. —

In gleichem Sinne wie Sailer und Overberg wirkte Joh. Baptist Hergenröther, Seminardirector und zuletzt Pfarrer in Würzburg, wo er 1835 starb. Durch seine „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums" wurde er in weiteren Kreisen bekannt.

Vincenz Eduard Milde,

geboren am 11. Mai 1777 zu Brünn und gestorben am 13. März 1853 als Erzbischof von Wien, war der Sohn eines Buchbinders, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und absolvierte die philosophischen Studien in Wien und Olmütz. In dem erzbischöflichen Seminar zu Wien wurde er für den Priesterstand gebildet. Nach zurückgelegten theologischen Studien wurde er Correpetitor der orientalischen Sprachen; zugleich bekleidete er das Amt eines Präfecten im Alumnate in Wien und das eines Katecheten in der Pfarre Alt-Lerchenfeld.

Im Jahre 1800 empfieng er die Priesterweihe und wurde dann Cooperator in Wien, 1802 übernahm er das Amt eines Katecheten in der Normalschule von St. Anna und im k. k. Civil-Mädchenpensionate.

Drei Jahre darauf erhielt Milde die Ernennung zum Professor der Erziehungskunde an der Wiener Universität. In dieser Zeit schrieb er den ersten Band seines Werkes:

„Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde."

Geſundheitsrückſichten geboten ihm jedoch ſeine Lehrthätigkeit aufzugeben; er wurde Pfarrer zu Wolfpaſſing in Nieder-Öſterreich. Hier vollendete er im Jahre 1812 den zweiten Band ſeiner Erziehungskunde.

Nachdem er noch von 1814—1823 als Stadtpfarrer in Krems gewirkt hatte, ernannte ihn Kaiſer Franz zum Biſchof von Leitmeritz und im Jahre 1831 zum Erzbiſchof von Wien. Hat Milde

Vincenz Eduard Milde.

in ſeiner Erziehungskunde ſich einen bleibenden Platz in der pädagogiſchen Literatur erworben, ſo erwarb er ſich durch eine hochherzige Stiftung die Dankbarkeit des Volksſchullehrerſtandes für alle Zeiten. Aus den Zinſen derſelben erhält alljährlich eine bedeutende Zahl von Volksſchullehrern, welche in der Wiener Diöceſe wirken, namhafte Unterſtützungen. —

Mildes Erziehungskunde nimmt in ihren Grundſätzen den Standpunkt der heutigen Pädagogik ein; er ſtützt dieſelben auf die Anthro-

pologie, bespricht in der Einleitung die Anlagen des Menschen und deren Cultur, behandelt sodann die physische und im zweiten Hauptstück die intellectuelle Bildung, im dritten die Gefühlsanlagen und im vierten das Begehrungsvermögen.

Schließlich mag noch erwähnt werden, dass Milde auch ein hervorragender Praktiker war, sein Lehrton, ganz besonders aber seine Meisterschaft in der Katechese stellten ihn in die erste Reihe der praktischen Schulmänner.

Von dem Gefühlsvermögen. *)

„Der Mensch wird nicht nur durch äußere Eindrücke afficiert, und sich dadurch bewirkten angenehmen oder unangenehmen Zustandes bewußt (er empfindet); sondern auch Vorstellungen können den Menschen auf verschiedene Art angenehm oder unangenehm afficieren. Wenn der Mensch sich seines dadurch bewirkten innern Zustandes bewusst wird, so sagt man: Er fühlet. Die Anlage dazu nennt man das Gefühlsvermögen. Die einzelnen Gefühle theilt man nicht nur in angenehme, und unangenehme, sondern auch nach den verschiedenen Arten der Vorstellungen, durch welche sie erregt werden, in sinnliche, intellectuelle, ästhetische, sympathetische, moralische und religiöse ein.

Wird ein Gefühl so stark, dass dasselbe das Übergewicht über den Verstand erhält, so heißt dasselbe Affect.

Die Anlage zu den verschiedenen Arten der Gefühle findet sich zwar bei allen Menschen, aber schon von Natur in einem sehr verschiedenen Grade, wie uns die Beobachtung an einzelnen Kindern in den frühesten Jahren der Entwicklung lehrt. Diese Verschiedenheit wird durch den Einfluss des Körpers und des intellectuellen Zustandes bei den einzelnen Individuen noch vermehrt. Allgemein bekannt ist es, wie sehr die Empfänglichkeit, Stärke und Dauer einzelner Gefühle von dem physischen Zustande des Menschen abhängen. Daher bei erhöhter Reizbarkeit des Körpers eine größere Empfänglichkeit für einzelne Gefühle; daher sind im allgemeinen bei Mädchen gewisse Gefühle leichter zu erregen als bei Knaben; daher verliert sich das Feuer und die Stärke einzelner Gefühle in spätern Jahren.

Nicht weniger mächtig ist der Einfluss der intellectuellen Cultur, besonders der Cultur der Einbildungskraft und der Phantasie. Bestimmte Gefühle setzen nicht nur das Vorhandensein bestimmter Vorstellungen, sondern auch einen bestimmten Grad der formellen Cultur des Geistes voraus.

Vorschriften für den Erzieher (in Ansehung der Gefühle). **)

Es ist dem Erzieher nothwendig zu wissen, wodurch die Anlage des Gefühles in dem Menschen abgestumpft oder vernichtet werde, damit er lerne, was

*) II. 1.

**) II., 7.

er bei seinem Zöglinge zu vermeiden oder zu verhindern habe. Folgende Bemerkungen werden die beste Quelle diätetischer Warnungen sein:

1. Eine zu frühe Anstrengung des Geistes mit bloß speculativen Gegenständen, eine ausschließliche Beschäftigung mit abstracten Ideen, ein zweckwidriges trockenes Sprachstudium schwächen die Gefühle und können sogar die Vernichtung derselben herbeiführen. Die Ursache davon liegt in der Natur der Gefühle, welche nur in Anschauungen oder anschaulichen Darstellungen ihre Nahrung finden können.

2. Eben daher verliert jede Vorstellung ihren Einfluß auf das Gefühlsvermögen, je mehr dieselbe bloß als ein Product oder Object der abstracten Speculation behandelt wird. Ein trockener, bloß speculativer Unterricht in der Religion oder Moral ist keine Nahrung, sondern oft eine Schwächung des religiösen oder moralischen Gefühls.

3. Mangel an Erregung in den früheren Jahren der Jugend hat oft eine bleibende Schwäche oder Unwirksamkeit einzelner Gefühle zur Folge. Daher sind die äußeren Veranlassungen und das Beispiel derjenigen, die das Kind umgeben, von mächtigem Einflusse.

4. Das oft wiederholte Einwirken der dem Gefühle entgegengesetzten Vorstellungen hindert dessen Entstehung, oder schwächt und vernichtet dasselbe. So wird das moralische Gefühl bei Kindern durch den fortwährenden Anblick unmoralischer Handlungen, das Gefühl der Menschenachtung durch die wiederholte Erfahrung von der Bosheit oder Dummheit der Menschen nach und nach vernichtet.

5. Auf der andern Seite schwächt sogar die Vorstellung der zur Erregung des Gefühls geeigneten Gegenstände das Gefühl, wenn dieselben zu oft, oder fortwährend einwirken. Das Gefühl der Ehrfurcht und Bewunderung über die Menge und Größe der Himmelskörper wird bei den Astronomen durch den oft wiederholten Anblick derselben, das Gefühl der Sympathie wird bei Chirurgen und Armenvätern durch den immerwährenden Anblick der Leiden und des Elends sehr leicht geschwächt, wenn man nicht durch andere Mittel vorbeugt.

6. Zwar nicht allezeit, aber sehr oft werden Gefühle bei Kindern unterdrückt, wenn man derselben spottet, sie als unmännliche Schwärmerei lächerlich zu machen, und als Thorheit darzustellen sucht.

Was Religiosität sei. *)

Der Erfolg der religiösen Bildung hängt theils von der Vorstellung, worin Religiosität besteht, theils von der Art und Weise ab, diese in den Kindern hervorzubringen. Derjenige, der seinen Zöglingen leere, unverständliche oder sinnlose Formeln einprägt, der die Überzeugung von religiösen Vorstellungen zu begründen versäumt, der diesen Wahrheiten keinen Einfluß auf das Gefühls- und Begehrungsvermögen gibt, derjenige, der den Zögling bloß zu einer mechanischen Ausübung religiöser Gebräuche verhält, kann nicht

*) II, 183.

sagen, er habe denselben religiös zu machen gesucht. Religiosität und Religionskenntnis, Religiosität und Religionsausübung sind sehr verschieden und nicht allezeit verbunden. Religiosität ist nicht bloß eine Eigenschaft des Kopfes, sondern des Herzens. Sie besteht in der richtigen Erkenntnis, festen Überzeugung von Gott und unserm Verhältnis zu ihm, in dem lebhaften Andenken und wirksamen Einflusse dieser Vorstellungen auf die Gesinnungs- und Handlungsart der Menschen.

Der Unterricht in Religionslehren ist ein Geschäft bestimmter Stunden und geschickter Lehrer; die religiöse Bildung aber läßt sich nicht auf Stunden beschränken und gedeihet unter den Händen religiöser Eltern, besonders religiöser Mütter, oft besser, als gelehrter Theologen. In der Behauptung des Pestalozzi, daſs Mütter zur ersten religiösen Bildung der Kinder die tauglichsten sind, liegt nach meiner Überzeugung viel Wahres, nur müssen sie selbst eine reine, richtige Religiosität in ihrem Herzen haben, und den vollständigen höheren Religionsunterricht zweckmäßig gewählten Lehrern überlassen."

Natur des Begehrungsvermögens. *)

„Der Mensch unterscheidet die Gegenstände, insofern er dieselben in verschiedenen Verhältnissen wahrnimmt oder denkt, als angenehm oder unangenehm, als nützlich oder schädlich, als recht oder unrecht. Wenn ein Gegenstand in einem dieser Verhältnisse gedacht wird, so erhält derselbe Interesse, und es entsteht Lust oder Unlust in dem Menschen. Daraus erfolget das Verlangen nach dem Sein oder Nichtsein dieser Objecte, der Mensch begehrt oder verabscheuet dieselben. Das Vermögen hiezu nennt man das Begehrungsvermögen oder den Willen im weitesten Sinne. Das Begehrungevermögen ist in seiner Thätigkeit von den angegebenen Verhältnisvorstellungen abhängig. Das Nichtkennen oder Miskennen eines Verhältnisses hat die Unthätigkeit oder die Verirrung des Begehrungsvermögens zur Folge. Nicht alle Vorstellungen der einzelnen Objecte oder der Verhältnisse sind bei jedem Individuum gleich lebhaft und wirken gleich stark auf das Begehrungsvermögen. Die subjective Möglichkeit, daſs das Begehrungsvermögen für oder gegen einen Gegenstand leichter als für andere bestimmt wird, nennt man eine Neigung oder Abneigung, und die zur Fertigkeit gewordene habituelle Neigung heißt ein Hang.

Die Neigungen sind entweder natürliche oder erworbene, je nachdem dieselben in der ursprünglichen Einrichtung der Natur begründet sind, oder durch äußere Einwirkungen begründet wurden. Die wirkliche Thätigkeit und Richtung des Begehrungsvermögens auf ein bestimmtes Object wird Begierde genannt. Jede Begierde setzt die, wenn auch dunkeln oder irrigen, Vorstellungen des Objectes, des Verhältnisses desselben, und der wirklichen oder geträumten Möglichkeit der Realisierung voraus. Wird eine Begierde so heftig, daſs die

*) II, 77.

ruhige Überlegung und die von dieser abhängige Freiheit verloren gehen, so nennt man sie *Leidenschaft*, und eine fortwährende heftige Begierde heißt *Sucht*.

Leidenschaften können sich daher nur in vernünftigen Geschöpfen finden, und vernunftlosen Wesen können Neigungen, Begierden, aber keine Leidenschaften beigelegt werden.

Der Mensch erwartet endlich die Realisierung seiner Wünsche nicht bloß vom Zufall oder von der Thätigkeit anderer Wesen, sondern er kann durch Anwendung seiner eigenen Kräfte diese bewirken und trachtet durch *äußere Thätigkeit* nach der Befriedigung seiner Begierden. Der innere Drang nach Realisierung heißt *Trieb*. Es kann daher Neigungen, aber keine Triebe zu passiven Zuständen geben, und Triebe sind nur bei lebenden selbstthätigen Wesen möglich.

Die Vorstellungen, durch welche die Begierden und das Streben nach Befriedigung derselben erregt werden, heißen *Triebfedern*. Diejenigen Triebe, welche durch sinnliche Eindrücke ohne deutliche Vorstellung, den ursprünglichen Gesetzen der Natur zu Folge, entstehen, z. B. der Trieb der Selbsterhaltung bei Thieren und bei sehr kleinen Kindern u. dergl., nennt man *Instincte*. Die Art und Beschaffenheit der Urtheile, Gefühle, Neigungen und Begierden in Rücksicht auf ein Object nennt man die Gesinnung eines Menschen.

Die Art und Beschaffenheit aller Neigungen, Begierden und Triebe machen den *individuellen Character* des Begehrungsvermögens eines Menschen aus

Cultur des Begehrungsvermögens.

Derjenige, der *allzeit* das *will*, was er als *Recht und Pflicht erkennt*, ist ein *sittlich guter* Mensch. Nicht die Handlungen, sondern die Gesinnungen bestimmen die Sittlichkeit eines Menschen, und die *Allgemeinheit* und *Festigkeit* der Richtung des Begehrungsvermögens sind wesentliche Eigenschaften eines sittlich guten Charakters. Es wäre überflüssig, weitläufig zu beweisen, dass Sittlichkeit die höchste Bestimmung des Menschen ist, und dass die Begründung eines sittlich guten Charakters der letzte Zweck der Erziehung sein müsse. Alle Aufklärung des Kopfes, alle Cultur der Gefühle, alle Feinheit der äußern Bildung hat keinen Wert, wenn die sittliche Bildung des Herzens nicht damit verbunden wird. Der Erzieher kann durch Bildung des Kopfes seines Zöglings glänzen, er kann durch sogenannte humane Gefühle, durch Feinheit des äußern Anstandes den Unverständigen täuschen; aber nur durch Bildung des Willens kann er seiner Pflicht Genüge thun und dem Zwecke der Erziehung entsprechen.

Der Charakter des Zöglings verdient und fordert die größte Aufmerksamkeit des Erziehers. Die Erziehung muss dafür sorgen, dass nicht bloß die Sinnlichkeit in der Wahl des Angenehmen, dass nicht bloß der Verstand in der Berechnung des Nutzens, sondern dass die *Vernunft* in Bestimmung der *Rechtmäßigkeit* geübt werde. Sie muss dafür sorgen, dass nicht bloß sinnliche Lust, sondern *rein moralische Gefühle* den Zögling beleben, dass er nicht bloß nach

dem trachtet, was ihm Vergnügen oder Vortheil gewährt, ſondern dahin ſtrebt, wohin Recht und Pflicht ihn rufen. Alles dies muſs zur bleibenden und allgemeinen Stimmung, zum Charakter des Zöglings werden. Das abſichtliche Bemühen, einen ſittlich guten Charakter zu begründen, nennt man moraliſche Erziehung. Die moraliſche Erziehung hat zwar vorzugsweiſe das Begehrungsvermögen zum Gegenſtande, darf aber die andern mit dieſem in Verbindung ſtehenden Anlagen nicht überſehen, wenn ſie ihren Zweck erreichen will.

Sind ſolche Erzieher eine unerhörte Erſcheinung, welche ein Verſehen gegen die Regeln der Höflichkeit ſtrenger ahnden, als ein Verſehen gegen die Sittlichkeit, und unſittliche Geſinnungen leichter verzeihen, als einen Fehler gegen die Grammatik? — —

Unter dem Einfluſſe Mildes ſtehend erſcheint Franz Hermann, zuletzt Lehrerbildner in Prag. Seine Schriften: „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ — die „Unterclaſſe“ und „Der Sprach- und Sachunterricht in den Mittelclaſſen der Volksſchule“ — haben eine große Verbreitung gefunden.

Franz Michael Vierthaler. *)

Derſelbe wurde 1758 zu Mauerkirchen im Innviertel geboren, ſtudierte in der Schule der Jeſuiten zu Berghauſen und ſpäter an der Univerſität Salzburg Philoſophie und Jurisprudenz. Vor allem aber zogen ihn die claſſiſchen Schriften des Alterthums an. Die Befähigung, welche er durch das Studium derſelben ſich erworben hatte, empfahl in ſchon während ſeiner Studienzeit als Privatlehrer. Im Jahre 1783 erhielt er bereits eine Stelle als Lehrer in der hochfürſtlichen Pagerie und dem damit verbundenen Virgilianum, einem adeligen Erziehungsinſtitute.

Dieſe Anſtalt ſtand in keiner beſonderen Blüte, und namentlich ſcheint dieſelbe nicht in einem zweckmäßigen Verhältniſſe zur Univerſität geſtanden zu haben; denn Vierthaler klagt, daſs weder die Edelknaben noch die Zöglinge des Virgilianums die Vorleſungen über Welt- und Menſchengeſchichte beſuchten, welche an der Univerſität gehalten wurden, und daſs die Cavaliere in dem ſo wichtigen Zweige der menſchlichen Bildung beinahe ganz unwiſſend ſeien. Vierthaler erhielt nun von dem damaligen Director des Virgilianums, von Dippold, den Auftrag, ein Compendium der Weltgeſchichte zu

*) Archiv des k. k. Waiſenhauſes in Wien.

schreiben. Er verfaßte ein solches, hat sich aber nicht entschließen können, dasselbe zu veröffentlichen.

Dagegen erschien 1787 der erste Band seiner „Philosophischen Geschichte der Menschen und Völker", die er mit dem 5. Bande endigte, nachdem er dieselbe bis auf Alexander d. Gr. fortgeführt hatte. Dazu: „Beiträge zur Geographie und Geschichte derselben." (2 Bde. Salzburg.)

Franz Michael Vierthaler.

Mit großer Vorliebe hatte Vierthaler die Sokratiker studiert, und als Fürstbischof Hieronymus Graf von Colloredo 1789 ein Schullehrer-Seminar errichtete, so wurde Vierthaler 1796 zum Director an dasselbe berufen.

Von da ab beschäftigte er sich mit den Erziehungswissenschaften im allgemeinen und mit der Volksschulkunde im besonderen. Noch in dem Jahre seiner Berufung veröffentlichte er: „Elemente der Pädagogik und Methodik". Es ist dieses Werk ein praktisches Handbuch für Lehrer und — wie der Verfasser selbst sagt — „ein

Aggregat von Grundsätzen und Materialien", ausgehoben aus den besten damals bekannten Schriftstellern.

1793 erschien Vierthalers Hauptwerk: „Geist der Sokratik", welches damals von allen Seiten großen Beifall fand. In demselben Jahre wurde Vierthaler auch Professor der Pädagogik an der Universität Salzburg, und 1794 erschien sein „Entwurf der Erziehungskunde" zum Gebrauche bei seinen Vorlesungen. Nebstbei wurde ihm das Amt eines Hof-Bibliothekars übertragen.

Vielfache Verdienste erwarb sich Vierthaler in seiner nachmaligen Stellung als Aufseher über sämmtliche Stadt- und Landschulen des Herzogthums Salzburg; nebstbei war er Inspector des Waisenhauses und Büchercensor.

Seine literarische Thätigkeit erstreckte sich auch auf die Herausgabe der „Salzburger Intelligenzblätter" (1800—1806) und der „Salzburger Literaturzeitung" (1800—1802). Salzburg verdankt ihm die wichtigsten Beschreibungen seiner geologischen und antiquarischen Merkwürdigkeiten; durch seine klugen Maßregeln, die er während der feindlichen Invasion traf, hat er die Stadt Salzburg und deren Bewohner vor vielem Unglück bewahrt.

Im Jahre 1806 wurde Vierthaler Director des k. k. Waisenhauses in Wien; Kaiser Franz verlieh ihm als ehrende Auszeichnung den Titel eines n. ö. Erziehungsrathes. Zwanzig Jahre hindurch wirkte Vierthaler in verdienstvoller Weise an dieser Anstalt, bis ein Schlagfluss am 3. October 1827 seinem arbeitsreichen Leben ein Ende machte.

Außer den früher genannten Werken veröffentlichte Vierthaler sowohl während seiner Wirksamkeit in Salzburg als auch in Wien eine Reihe größerer und kleinerer Schriften meist pädagogischen Inhalts.

Da er kein Vermögen hinterließ, so gestattete die n. ö. Landesregierung auf Ansuchen des Lehrkörpers die Errichtung eines Denkmales auf dem Währinger Friedhofe, wo Vierthaler begraben liegt, auf Kosten des Waisenhausfondes.

14. Franz v. P. Gaheis.

Derselbe bemerkt in der Vorrede zur dritten Auflage seines „Handbuches der Lehrkunst für den ersten Unterricht in deutschen

Schulen“ (Wien, 1809): „Der Vorsehung hat es gefallen, mich vom Knabenalter an als Jugendlehrer auf verschiedene Posten zu stellen. Ich lehrte schon als Schüler und sammelte mir Erfahrungen über den häuslichen Unterricht; ich lehrte als Mitglied eines berühmten Ordens (der frommen Schulen, Piaristen) durch acht Jahre die Religion als Fragelehrer und die übrigen Gegenstände; mir ward die Errichtung und Leitung einer Hauptschule anvertraut, und auch da lehrte ich 10 Jahre sowohl die kleine Jugend, als auch die Lehrlinge der Schulerziehungskunde; ich lehrte endlich als Schriftsteller in einem etwas weiteren Kreise.“

In der That hat Gaheis nach dem Verzeichnis seiner Schriften, welches 53 gedruckte und 23 ungedruckte Arbeiten ausweist, eine erstaunliche Fruchtbarkeit als Schriftsteller entwickelt. Es mag hier so manches Unbedeutende unterlaufen sein; allein das oben bezeichnete Handbuch der Lehrkunst enthält ein Fülle trefflicher Gedanken und Fingerzeige. Ganz besonders interessant ist die Stellung, welche der österreichische Schulmann zur Pestalozzischen Lehrart einnimmt.

Pestalozzis Lehrart*).

„Der Schulunterricht wird in Indien unter freiem Himmel gehalten. In Malabar sitzt der Lehrer gewöhnlich unter einem schattigen Baume, läßt seine Zöglinge rings um sich her einen Kreis bilden, zeigt ihnen, wie sie es anfangen müssen, um mit dem Finger in feinem Sande die Buchstaben gehörig zu zeichnen, und lehrt sie, dieselben richtig auszusprechen. An anderen Orten sitzen die Schulkinder am Wege, halten kleine, mit klarem Sand bestreute Täfelchen in der Hand, worauf ihnen Buchstabenzeichen vorgemacht werden, die sie nachmachen und zugleich aussprechen lernen.

Diesen von der Noth und der Sparsamkeitsregel vorgezeichneten Weg scheint auch Pestalozzi, der Mann von Klarheit, Gemüthlichkeit und Kindersinn, eingeschlagen und mit gewohnter Beharrlichkeit ausgeführt zu haben. Wie ein echt großer Mann wirkte er verkannt, unbeachtet (nie verachtet) und unbelohnt unendlich viel Gutes im stillen Kreise der Kinder. Der bessere Geist verrieth sich endlich doch und verbreitete allmählich seine Strahlen in alle Gegenden Europas.

Diese Berühmtheit einer Lehrart, von der soviel Gutes und soviel Widersprechendes ausgebreitet wird, verdient es, hier eine Ansicht derselben aufzustellen. Herr Johann Ith, Decan und Präsident des Erziehungsrathes in Bern, hat im Jahre 1802 einen ämtlichen Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben bekannt gemacht. Diese Schrift, sagen die Göt-

*) S. 284.

tingischen gelehrten Anzeigen, scheint vorzüglich dazu geeignet zu sein, deutschen Lesern den ersten vorläufigen Begriff von der Lehranstalt zu Burgdorf (unweit Bern) zu geben, welches mehrere Zeitungen uns zwar bekannt gemacht und gepriesen, aber bisher nur noch sehr mangelhaft beschrieben haben. Dass dort wirklich etwas Neues, Musterhaftes, Nachahmungswertes geleistet werde, dafür ist gewiss ein ämtlicher Bericht von einem so angenehmen Geistlichen und Gelehrten wie Herr Decan Ith, eines der wichtigsten und vollgiltigsten Zeugnisse, die man nur wünschen konnte. Ohnehin wird man nichts Gemeines erwarten, wenn der Verfasser von Lienhard und Gertrud aus innerem Drange seine späten Jahre der Schulstube widmet; und wenn es ihm mitten unter den Stürmen der unglücklichen Umwälzung der Schweizer Verfassung gelingt, aus den untersten Schulen eines kleinen Städtchens eine große Anstalt hervorgehen zu machen, deren Ruhm sich von Bern bis an die Donau und Nordsee, ja bis nach Spanien, und vielleicht schon selbst bis jenseits der Meere verbreitet hat."

Hierauf folgt der Bericht des Erziehungsrathes Joh. Ith, und sodann theilt der Verfasser Pestalozzis eigene Grundsätze mit, wie sie in dem Buche: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt — aufgestellt sind.

„Zahl, Form und Wort" — fährt alsdann Gaheis fort — „das ist also das Princip (Grundsatz), worauf das Princip der Unterrichtsfächer ruhet! Es wird keiner weitern Auszüge aus den Briefen bedürfen, um den auffallenden Gegensatz ins Licht zu setzen zwischen der wirklich bestehenden, so ausgezeichnet blühenden Anstalt zu Burgdorf, und der nichts weniger als tiefen Überlegung, worauf sie als Lehrbegriff begründet ist. Bei noch genauerer Absicht wird man auch das besondere der Lehrart, z. B. die unter dem Abschnitt: Sprache der angegebenen kurzen Sätze, die Erklärungen, Verbindungen zwischen Prädicaten (Bestimmungen) und Subjecten (Hauptsachen) u. drgl. unserer Erziehungskunst nichts weniger als unbekannt finden; man schlage nur in unserer Lehrkunst manche Abschnitte z. B. die Anleitung zur Fragkunst, zum Buchstabenkennen, zur Kopfrechnung, zu schriftlichen Aufsätzen u. s. w. nach, und man wird nicht nur viel Ähnliches, sondern auch vieles noch mannigfaltiger und weiter ausgeführt finden, ohne dass irgendwo Pestalozzis Schriften, die ich vor der Abfassung jener Abschnitte noch nicht gelesen hatte, zum Grunde gelegt seien.

Gänzlich missverstehen würde man diese Bemerkung, wenn man glauben wollte, sie hätte zur Absicht, den Ruhm des edelsten Mannes und trefflichen Kinderfreundes, oder seiner Anstalt irgend zu schmälern. Beide verdienten im Gegentheile noch um vieles mehr erhöhet zu werden, als es bis jetzt geschehen ist. Die wahre Darstellung der großen Verdienste dieses Menschenfreundes verdient als Sporn unsers Wetteifers mit der vollen Kraft der Sprache versucht zu werden. Denn wahrlich! nicht nur die unglückliche Schweiz, auch Deutschland hat an die ihm geschlagenen Wunden zu denken; auch Deutschland muss Volksbedürftigkeit durch Volksbildung heilen, durch allgemeine Berufsbildung eines jeden für seinen Stand, damit das Volk in das „Geleis der Seelsorge" komme. Da-

hin strebt Pestalozzis ganzer, fester Sinn, und durch diesen Sinn des Ernstes und der Arbeit konnte er, entblößt von allem, was ihn in Absicht auf die Hilfsmittel des Unterrichts hätte leiten können und sollen, dennoch eine Lehrart, eine Form hervorbringen, deren Erfolg ausgemachte Bewunderung abdringt. Der feste, sichere Schritt, das zuversichtliche Fortschreiten unter der Voraussetzung der Nothwendigkeit und Unfehlbarkeit des Erfolges, und das, gerade durch diese Zuversicht so ruhige, so übereilungsfreie Ausharren bei Dingen, die das, was man eigentlich lehren will, noch gar nicht behalten, es aber gründen, es vorbereiten (wie z. B. das ABC der Anschauung) — das Anfangen bei dem ganz Leichten, und das unzerstreute emsige Fortgehen durch alles, was nun ferner Eins durchs Andere leicht wird — das ist der Geist dieser Lehrart, wie es der Geist jeder wohlgeordneten Thätigkeit, jeder genauen Geschäftsführung ist.

Überhaupt ist das Pestalozzische Verfahren als bloßes Beispiel anzusehen, nicht als vollendetes Muster, dem man wohl gar mit Vernachlässigung dessen, was in Deutschland schon angefangen ist, nachstreben müsste! Auch unter uns wirkt längst das Bemühen, die wahren Gründe des Unterrichts zu finden. Nur zerstreut uns die Menge der Gegenstände, — da hingegen Pestalozzi bloß die niedrigste Stufe der Volksbildung vor Augen hatte; — uns drückt die Menge der schon aufgestellten Regeln, uns drückt unsere eigene Kraft, — da hingegen Pestalozzi, der fast ohne Regel zu Werke schritt, unendliche Vollkraft in jeden Versuch legte. Bloßes Beispiel ist seine Anstalt um so viel gewisser, da sie offenbar selbst seine eigene Vorstellung nur unvollkommen wirklich macht. Unter dem Drucke der Umstände war er froh, nur irgend etwas zustande zu bringen. Dass er, mehr begünstigt, und von wissenschaftlich gebildeten Freunden unterstützt, mit seiner erfinderischen Thätigkeit etwas Größeres und Anderes hervorgebracht hätte, kann derjenige nicht bezweifeln, der die Richtung seines Geistes aus Lienhard und Gertrud kennt, und damit die Entstehungsart der Burgdorfschen Anstalt zusammenhält. Übrigens ist diese gewiss als Beispiel so anziehend und der Aufmerksamkeit unserer Erzieher so würdig, dass man den Versuchen Mancher Nachfolge wünschen muss, welche Jünglinge oder Männer dahinschickten, um das Gute dieser Erziehungsanstalt aufzufassen und in ihr Vaterland zu verpflanzen".

Johann Wilhelm Klein,

der Begründer des Blinden-Unterrichts in Österreich, wurde geboren den 11. April 1765 zu Allerheim bei Nördlingen, wo dessen Vater fürstlich Öttingen-Wallensteinscher Kammerrath und Ober-Amtspfleger war. Seine allgemein-wissenschaftliche Bildung erhielt er auf dem Gymnasium zu Stuttgart, und auf der daselbst bestandenen hohen Karlsschule widmete er sich dem Rechtsstudium. Im Jahre 1788 kehrte er in sein Vaterland zurück und erhielt die Verwaltung eines Justizamtes.

Als im Jahre 1796 das Kriegsheer der damaligen franzöſiſchen Republik jene Gegend zum erſtenmale überzog, übten die in der Bevölkerung herrſchend gewordenen verderblichen Meinungen einen ſehr nachtheiligen Einfluſs auf Kleins amtliche Verhältniſſe; die Nothwendigkeit, in ſeiner Amtswirkſamkeit mit Strenge vorgehen zu müſſen, wo er, ſeiner Gemüthsart folgend, lieber mit Milde gewaltet hätte, veranlaſste ihn, ſein Amt freiwillig niederzulegen und einen andern Wirkungskreis zu ſuchen.

Johann Wilhelm Klein.

Im Jahre 1799 begab er ſich nach Wien. Schon 1792 hatte Klein eine Schrift herausgegeben unter dem Titel: „Über Armut, Abſtellung des Bettelns und Verſorgung der Armen". Der däniſche Etatsrath Voght, welchem Klein durch dieſe Publication vortheilhaft bekannt geworden war, und der im Jahre 1802 ſich an der Regulierung des Armenweſens in Wien betheiligte, empfahl den umſichtigen Klein zum Armen-Bezirksdirector. Klein erhielt dieſes Amt

und zugleich eine temporäre Anstellung bei der zur neuen Einrichtung des Armenwesens errichteten Hofcommission. Die Stelle eines Armen-Bezirksdirectors versah Klein vom Jahre 1803 bis zum Jahre 1826 unentgeltlich. Hier hatte er vielfach Gelegenheit das Elend und die Noth der Armen kennen zu lernen; am tiefsten bewegte ihn aber das traurige Schicksal der blinden Kinder, welche ohne Unterricht und Erziehung aufwuchsen.

Dieses aufrichtige Mitleid mit den armen Blinden, sowie ein im Jahre 1802 von Franz Gaheis erschienener Entwurf zu einem Institute für blinde Kinder, der aber nicht zur Ausführung kam, brachte den Entschluss Kleins zur Reife, einen praktischen Versuch in diesem Zweige der Erziehung und Bildung zu machen. In dieser Absicht nahm er im Mai 1804 einen neunjährigen blinden Knaben vom Lande, dann noch einige andere blinde Kinder zu sich ins Haus und fieng an, dieselben nach einer selbst ausgedachten Methode zu unterrichten. Hiebei kamen ihm einige praktische Übungen, die er früher in Dingen des Unterrichts gemacht hatte, zustatten; allein für den speciellen Blindenunterricht musste er einen eigenen, neuen Weg einschlagen.

Wohl hatte Valentin Hauy bereits im Jahre 1784 in Paris ein Blindeninstitut errichtet; allein die Methode Hauys war Klein unbekannt, und so war er völlig auf sich selbst gestellt. In der That war sein menschenfreundliches Unternehmen, für das er weder Muster noch Mittel besaß, umsomehr ein äußerst gewagtes, da Klein in den damaligen kriegerischen Zeiten auf eine materielle Unterstützung von Seite der Staatsverwaltung nicht rechnen konnte.

Gottvertrauen und seine feste Überzeugung von der Ausführbarkeit seiner guten Idee verliehen ihm jedoch die Kraft und Ausdauer, das begonnene Werk fortzusetzen. In seiner Gattin hatte Klein eine treue Gehilfin, die mit unermüdetem Eifer die ökonomische Einrichtung der Anstalt besorgte, und die sich mit mütterlicher Liebe der blinden Kinder annahm, von denen die meisten in unbeschreiblicher Vernachlässigung und Unbehilflichkeit in die Anstalt eintraten.

Es ist als ein glücklicher Umstand anzusehen, dass Kleins erster blinder Zögling, Jacob Braun, bei seinem Eintritt 9 Jahre alt, mit sehr guten Anlagen begabt war; einerseits spornten die erfreulichen Unterrichtsresultate den Lehrer an, andererseits waren dieselben

geeignet, das Publicum für die gute Sache zu interessieren. Da die Hilfsmittel beim Blinden-Unterrichte zumeist darnach eingerichtet sein müssen, den Tastsinn des Schülers zu beschäftigen, so war Klein genöthigt, unausgesetzt die nach dieser Richtung entsprechenden Hilfsmittel und Lehrbehelfe herzustellen. Fertigkeit in mechanischen Verrichtungen, welche Klein von Jugend auf durch Neigung und Übung erlangt hatte, kam ihm dabei gut zustatten. Manche dieser Erfindungen, wie z. B. die durchstochene Schrift, sind ihrer Zweckmäßigkeit wegen fast in allen seither entstandenen Blinden-Instituten eingeführt und auf verschiedene Art benützt worden.

Über eine mit seinem Zöglinge Jacob Braun vorgenommene öffentliche Prüfung berichtet die Wiener Zeitung vom 21. August 1805 wie folgt:

„Der Armen-Bezirks-Director Wilhelm Klein in Wien hat einen glücklichen verdienstvollen Versuch gemacht, blinde Kinder zu Geschäften des bürgerlichen Lebens zu bilden. Er übernahm vor einem Jahre einen neunjährigen Knaben, welcher im dritten Jahre durch die Blattern beide Augen verloren hatte und bisher ganz ohne Beschäftigung und Bildung geblieben war, und brachte denselben in diesem kurzen Zeitraume so weit, dass er eine leserliche Handschrift schreibt, das, was mit besonders für ihn eingerichteten erhobenen Buchstaben geschrieben wird, liest; die vier Rechnungsarten mittelst einer sogenannten Rechenschnur, und die Anfangsgründe der Erdbeschreibung mittelst Landkarten, auf welchen die Umrisse der Erde und Länder und die Hauptstädte erhoben gezeichnet sind, und auf eine ähnliche Art auch die musikalischen Zeichen und Noten, zum Behufe des Harfenspiels und des Singens, kennt. Als wirkliche Handarbeiten, die ihm in Zukunft, wenigstens einen Theil seines Unterhaltes erwerben können, lernte er bisher die Verfertigung von Vogel- und Fischgarnen, das Schnurklöppeln und das Stricken; er macht mit Reinheit und Pünktlichkeit Brieftaschen, Nadelbüchschen, Schreibzeuge, Schachteln und Körbchen von Papier von verschiedenen Farben, welche er durch ein ganz einfaches fühlbares Zeichen zu unterscheiden gelernt hat.

Mit diesen Fertigkeiten verbindet der Knabe zugleich ein anständiges Betragen, unausgesetzte Thätigkeit, Zufriedenheit und Heiterkeit des Geistes. Seine Majestät der Kaiser trugen, sobald Allerhöchst Dieselben in die Kenntnis dieses glücklichen und seltenen Versuches gesetzt worden waren, der Hofcommission in Wohlthätigkeitsangelegenheiten die vorläufige Prüfung des blinden Zöglings auf, welche auch am 6. August in Gegenwart mehrerer Mitglieder derselben statt hatte. Das Resultat entsprach ganz den Erwartungen. Die Lehrart wurde als trefflich ausgedacht, zweckmäßig und allgemein anwendbar befunden, indem dabei überall zunächst die Leitung der Natur befolgt, die aus dem besondern Übel entstehenden eigenen Bedürfnisse und Hilfsmittel auf den kürzesten und einfachsten

Wegen befriedigt, und weniger Rücksicht auf Bewunderung und Aufsehen erregende Erscheinungen, als auf Gemeinnützigkeit und Brauchbarkeit genommen wurden."

Um sein Unternehmen auch in weiteren Kreisen bekannt zu machen, veröffentlichte Klein eine Druckschrift: „Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Wien, 1805" — worin er die Bildungsgeschichte seines ersten Zöglings Jacob Braun darlegte. An gewissen Tagen stand es auch jedermann frei, dem Unterrichte, welchen Klein dem mehrerwähnten Braun und noch einigen andern jungen Blinden ertheilte, beizuwohnen.

Es war dies ein geeignetes Mittel, um das Publicum von der Möglichkeit der körperlichen und geistigen Bildsamkeit der Blinden durch den Augenschein zu überzeugen. Klein erhielt in der Folge mehrfache Anträge, Blinde zur Ausbildung zu übernehmen, der Hof und der hohe Adel Wiens unterstützte ihn in seinen menschenfreundlichen Bemühungen, und die Staatsverwaltung setzte ihn durch ein angemessenes Gehalt in den Stand, sich ausschließlich der Blinden-Erziehung widmen zu können. Zunächst wurden ihm acht blinde Kinder zur völligen Ausbildung auf Staatskosten übergeben, und die Anstalt selbst wurde unter staatlichen Schutz gestellt; rücksichtlich der Verwaltung und der inneren Einrichtung wurde jedoch Klein völlig freie Hand gelassen.

Die Anstalt gedieh, und bald kamen aus dem In- und Auslande junge Schulmänner, theils aus eigenem Antriebe, theils im Auftrage ihrer Regierungen herbei, um sich von Klein zum Blindenunterrichte anleiten zu lassen. An mehreren Orten wurden Blindenanstalten errichtet, und überall waren Kleins Rathschläge bei der Organisation derselben maßgebend. Mit den Vorstehern und Lehrern dieser Anstalten — selbst mit solchen in Amerika — unterhielt er einen lebhaften Briefwechsel. Eifrig sammelte er alles, was über Blinde und deren Unterricht geschrieben worden ist, ebenso die vom Anfange an dabei gebrauchten Hilfsmittel, gelungene von Blinden verfertigte Arbeiten und überhaupt alles dasjenige, was auf diesen Gegenstand Bezug hat. Dadurch entstand die Anlage eines Museums für den Blindenunterricht, durch dessen Fortsetzung eine vortheilhafte Übersicht alles dessen vorhanden ist, was man von jeher für diesen wohlthätigen Zweck unternommen hat und das nach und nach vervollkommnet wurde.

Von Anfang an war Klein davon überzeugt, dass mit der Errichtung der Erziehungs- und Bildungsanstalt für blinde Kinder zwar der erste Schritt zur Linderung ihres großen Elends gethan sei, dass aber, um ganz zu helfen, ein weiterer Schritt geschehen müsse, weil nach vollendeter Bildungszeit auch der am besten unterrichtete blinde Zögling bei seinem Austritte aus der Anstalt mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, und, wie die Erfahrung lehrt, gar leicht in die der Blindheit so nahe liegende Unthätigkeit zurückfällt, sich wohl gar der Bettelei ergibt, wobei selbstverständlich alle auf seine Erziehung verwendete Mühe und Sorgfalt verloren gehen. Daher gieng Kleins Bestreben dahin, auch den nothwendigen zweiten Theil seiner Unternehmung zustande zu bringen, für die ausgebildeten jungen Blinden eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt zu gründen, um den erwachsenen Blinden einen ihrem Zustande angemessenen Zufluchtsort zu verschaffen, wo sie frei von äußeren Hindernissen in angemessener Beschäftigung ihre Zeit für sich und andere nützlich hinbringen können. Den zu einem solchen Asyl für erwachsene Blinde, und besonders für die aus der Erziehungsanstalt austretenden Blinden entworfenen Plan theilte Klein einigen ihm bekannten Menschenfreunden mit und gründete mit denselben einen Verein zu diesem wohlthätigen Zwecke.

So entstand die Versorgungs- und Beschäftigungs-Anstalt für erwachsene Blinde im Jahre 1826 in Wien. Dank der thatkräftigen Unterstützung von Seite des Kaiserhauses und ausgiebiger Beiträge und Vermächtnisse hat sich das Erziehungs- und Unterrichts-Institut wie nicht minder die Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt gedeihlich weiter entwickelt zur Ehre ihres menschenfreundlichen Gründers — des Blindenvaters Klein.

Außer der bereits früher erwähnten Schrift und andern Publicationen, die sich auf Armenhilfe, Industrieschulen u. dergl. beziehen, verdienen hier noch folgende Werke Kleins erwähnt zu werden: „Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden". Wien, 1819. — „Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder". Wien, 1836. — „Geschichte des Blindenunterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten". Wien, 1837. — „Die Anstalten für Blinde in Wien". 1841. Aus dem letztgenannten Werke, dem auch die voranstehenden geschichtlichen Daten entnommen wurden, mögen einige Punkte hier Platz finden:

Blinde im Vergleich mit Taubſtummen.

Selten iſt die Rede von Blinden, wo nicht auch das Schickſal von Taubſtummen zur Sprache kommt, und die Frage aufgeworfen wird, ob das Unglück der Blinden oder das der Taubſtummen größer ſei? Es ſcheint vor allem nothwendig zu ſein, die äußeren Verhältniſſe feſtzuſetzen, um darüber urtheilen zu können.

Wenn wir freilich in unſerm Alter und bei unſern Kenntniſſen und Gewohnheiten, uns in die Lage denken, einen oder den andern dieſer wichtigen Sinne zu verlieren, ſo würden wir uns bei dem Verluſt unſerer Augen unglücklicher fühlen, als wenn mit dem Gehör ſogar, was nicht immer der Fall iſt, auch die Sprache verloren gienge, weil uns doch noch geiſtige Beſchäftigung durch Leſen und Verbindung mit andern durch Schrift- und Geberdenſprache übrig bliebe.

Um die Partien gleich zu machen, müſſen wir uns einen Blinden und einen Taubſtummen von Geburt an denken, und die beiderſeitigen Hinderniſſe der Entwicklung ihrer geiſtigen und körperlichen Fähigkeiten betrachten. Nehmen wir zuvörderſt an, daſs beide ſich ſelbſt überlaſſen bleiben, ohne eine Bildung überhaupt, am wenigſten eine ihrem Naturfehler eigenthümliche zu empfangen. Was wird nun ihr Schickſal im Kindesalter ſein? Das blinde Kind, das keinen Schritt allein machen kann, ſchließt ſich eng an andere an, betaſtet alles; ſein gewöhnlich ſcharfes Gehör faſst jedes Wort auf, fragt gern und ſammelt ſich dadurch Ideen und Kenntniſſe von dem, was in ſeiner Nähe vorgeht. Kommt ein ſolches blindes Kind im ſchulfähigen Alter in ein Inſtitut, ſo bringt es dahin ſo viel Anlagen und Kenntniſſe mit, als man von einem Kinde ſeines Alters erwarten kann. Manche blinde Kinder, die ſich zu Hauſe in günſtiger Umgebung befanden, zeigen ſchon in dieſem zarten Alter außerordentliche Fähigkeiten und Wisbegierde und machen ſchnelle Fortſchritte in den Schulgegenſtänden.

Das taubſtumme Kind iſt durch ſeine Gehörloſigkeit abgeſchnitten von allem Verkehr mit andern, weil es ſich dieſen, und dieſe ſich ihm nicht verſtändlich machen können. Dies macht das unglückliche Kind ſcheu und verſchloſſen. Oft miſsverſtanden, wohl auch verſpottet und zurückgeſtoßen, wird es verſtockt, zornig und miſstrauiſch. Kommt nun die hier doppelt nothwendige Zeit zum Unterrichte in einem Taubſtummen-Inſtitute, ſo erhält der Lehrer in den meiſten Fällen einen faſt thierähnlichen Menſchen, deſſen Geiſt nicht bloß geweckt, ſondern gleichſam erſt geſchaffen werden muſs. Das Haupthilfsmittel des Unterrichts, die Sprache, welche andere Kinder, auch die blinden Kinder, ſchon mit in die Schule bringen, muſs dem Taubſtummen mit unendlicher Mühe und mit großem Zeitaufwand erſt angeeignet werden, um ihn unterrichten zu können, und es iſt nicht zu leugnen, daſs hier, wie anderwärts, das Mittel oft für den Zweck gehalten wird.

Was ſind nun die Reſultate der Bildung dieſer zweierlei an Sinnen verkürzten Menſchen? Unter den Blinden hat es von jeher ſolche gegeben, welche ſich in verſchiedenen wiſſenſchaftlichen Fächern ausgezeichnet und rühmlich bekannt gemacht haben. Theologen, Dichter, Geſchichtſchreiber, Mathematiker, blind geboren, und im Jünglingsalter blind geworden, füllen ganze Verzeichniſſe. Taubſtumme

erreichen selten einen höheren Grad der Geistesbildung als die Volksschule gibt. Massieu und Habermaß*) stehen als seltene Ausnahmen da. Da nun die Geistesbildung den höchsten Wert des Menschen bestimmt, und Beschränkung derselben, besonders wenn sie, wie hier, von der Natur selbst ausgeht, als ein großes Unglück zu betrachten ist, so erscheint von dieser Seite die Frage: welcher Verlust größer sei, taubstumm oder blind zu sein, zu Gunsten des Blinden entschieden.

Anders verhält es sich mit dem Unterricht in mechanischen Gegenständen. Hier kommt dem Taubstummen sein scharfes Gesicht zustatten, wogegen der Blinde nichts vom Zusehen oder Absehen erlernen kann, mithin mechanische Arbeiten für ihn am schwersten zu lernen und zu lehren sind. Von dieser Seite ist die Lage des Taubstummen weit weniger unglücklich, als die des Blinden.

Der Taubstumme kann ein gewöhnliches Handwerk oder eine mechanische Kunst erlernen und sich damit in der Welt fortbringen, während der Blinde sein ganzes Leben hindurch fremder Hilfe bedarf, und zum gewöhnlichen Lebensverkehr untauglich ist, daher den nächsten Anspruch auf solche Vorkehrungen hat, welche auch über das Erziehungsalter hinaus, ihm Sicherheit vor Unfällen gewähren und ihn in den Stand setzen, dass er sich geistig und körperlich beschäftigen und dadurch wenigstens einen Theil seines Unterhaltes erwerben kann. Was daran abgeht, damit ist er, nach der Natur seines Übels, auf die Wohlthätigkeit seiner glücklicheren Mitmenschen angewiesen, die ihm auch in den meisten Fällen zutheil wird, weil sein Zustand als der unglücklichste und hilfsbedürftigste erscheint.

Betrachten wir nun unsere Frage von der andern Seite, nicht wie die Taubstummen und Blinden uns erscheinen, sondern was sie selbst bei ihrem Zustande empfinden, und welcher von beiden Theilen sein Unglück wohl am meisten fühlt. Hier finden wir, dass die gütige Vorsehung in das Übel selbst die Hilfe gelegt hat. Bleibt der Taubstumme und der Blinde von Jugend auf ganz ohne Bildung, so findet ersterer bei der natürlichen Geistesbeschränkung, und letzterer bei der Unbekanntschaft mit dem, was seinen Augen verschlossen ist und in der allgemeinen Theilnahme und Hilfe anderer seine Beruhigung. Wird beiden Erziehung und Belehrung zutheil, so freut sich der Taubstumme seiner Erweckung aus dem Seelenschlafe, und der Blinde seiner Geistesbildung, die viel weiter reicht und ihm weit größeren Ersatz bietet, als man gewöhnlich glaubt.

Dass der Blinde den Anblick der schönen Natur und der Producte der Künste entbehrt, ist ein großer Verlust; aber er ist deswegen nicht schlimmer daran, als viele tausende seiner sehenden Mitmenschen, welche an diesen natürlichen und künstlichen Schönheiten vorübergehen ohne das geringste dabei zu empfinden und ohne, dass sie sich deshalb unglücklich fühlen. Viel ersetzt dem Blinden seine rege Phantasie, und welchen Genuss verschafft ihm die Musik, für die er so viele Anlagen und ein so feines Gehör besitzt. So oft Taubstumme

*) auch Kruse und Wilke d. Verf.

und Blinde das erstemal zusammenkommen, bedauert ein Theil den andern wegen des vermeinten größeren Verlustes, bis sie sich näher kennen lernen und finden, dass jeder Ersatzmittel für sein Übel besitzt. Die Linderung der langen Gewohnheit kommt beiden Theilen zugute. Die Erfahrung lehrt, dass die meisten Blinden ein heiteres Gemüth haben, was ihnen auch im reiferen Alter bleibt. Langeweile ist für den Blinden eine große Plage; ihn in Thätigkeit zu setzen, ist schon eine Wohlthat für ihn. Diejenigen Blinden, welche traurig scheinen und über ihren Zustand klagen, thun es entweder zum Behufe des leidigen Bettelns, oder es sind solche, welche krank sind und beim Mangel an Bewegung an Hypochondrie leiden. Auch bei den Taubstummen scheint der an vielen zu bemerkende Unmuth und das Misstrauen nicht sowohl aus ihrem Zustand selbst zu fließen, als vielmehr aus der oft ungünstigen Behandlung, die sie von andern erfahren, entstanden zu sein.

Angemessene Behandlung der Blinden.

Unser Streben bei Bildung der Blinden, besonders solcher, die es von Jugend auf sind, muss dahin gehen, ihnen durch moralische und religiöse Grundsätze innere Ruhe und Ergebung in ihr Schicksal zu verschaffen; durch sorgsame, offene und liebreiche Behandlung ihnen Vertrauen und Anhänglichkeit an ihre Mitmenschen einzuflößen; ohne ängstliche Äußerungen, so viel möglich alles zu vermeiden, was sie bei neuen ungewohnten Unternehmungen einschüchtern könnte, vielmehr durch anfängliche Nachhilfe ihnen Muth zu machen; von Jugend auf sie angemessen und mit Beobachtung des nöthigen Stufenganges geistig und körperlich zu beschäftigen und ihre Neu- und Wissbegierde auf solche Gegenstände zu lenken und zu beschränken, welche für ihren Zustand und ihre Verhältnisse passen.

So anziehend die Einrichtung ist, wenn Zöglinge einer Anstalt in enger häuslicher Verbindung mit Vorstehern und Lehrern leben und das Ganze einen traulichen Familienkreis bildet, so kann ein solches Verhältnis doch nur bei einer kleinen Anzahl und bei Zöglingen von gleicher Vorbildung und künftiger Bestimmung mit Nutzen bestehen; die Zöglinge einer Blinden-Anstalt sind zu verschieden in Anlagen früherer Behandlung und Gemüthsart, so dass eine zu liberale Behandlung bei manchen eine verkehrte, schädliche Wirkung hervorbringen kann.

Die Nachtheile der Überbildung treten bei Blinden doppelt hervor, weil man sie bei einem Zustande am wenigsten erwartet, der von der Natur selbst dazu bestimmt zu sein scheint, sich nicht in höheren und solchen Kreisen zu bewegen, für welche ganz ungeschwächte und vollkommene Kräfte erforderlich sind. Sollte demungeachtet ein Blinder unwiderstehlichen Trieb in sich fühlen, Außerordentliches zu leisten, so wird sich auch bei ihm der Satz bewähren, dass entgegenstehende Schwierigkeiten die Kraft reizen und stählen, wodurch Erscheinungen, die ans Wunderbare grenzen, entstehen können. Ältere und durch genossenen Unterricht weiter gebildete Blinde sind durch Schilderung der Lebensverhältnisse, welche auf sie Bezug haben, vor Überschätzung ihrer Leistungen und

übertriebenen Anſprüchen an andere, zu warnen; dagegen aber auch vor der den Blinden ſo häufig widerfahrenden Geringſchätzung und verächtlichen Behandlung der Sehenden zu bewahren.

Blinde, welche eine ſolche ihrem Zuſtand angemeſſene ſchonende und aufmunternde Behandlung genießen, werden ſich ohne Trübſinn und Klagen in ihr Schickſal fügen, ſich von dem für ſie nicht taugenden Geräuſche der äußern Welt entfernt halten und in dem Schoße ihrer Familie, bei andern guten Menſchen, oder in einer eigens für ſie eingerichteten Anſtalt, in Verbindung mit ihren Schickſalsgenoſſen in beſtändiger Thätigkeit ein ruhiges, harmloſes und zufriedenes Leben führen. Dank ſei der Vorſehung, es fehlt nicht an Beiſpielen von Blinden, welche anſtatt, daſs ſie vorher ohne Gelegenheit ihren Geiſt zu bilden und ſich nützlich zu beſchäftigen, ihr Leben in Trübſinn und Unthätigkeit, ſich ſelbſt und anderen zur Laſt, hätten hinbringen müſſen, nunmehr der genoſſenen Bildung ihre jetzige glückliche Lage verdanken.

Muſik der Blinden.

Die Neigung zur Muſik iſt den Blinden angeboren. Ihr ſcharfes Gehör und ihr gutes Gedächtnis erleichtert ihnen das Erlernen auch größerer Muſikſtücke bloß nach dem Gehör, ſo daſs die für ſie erfundenen fühlbaren Muſiknoten nur für den theoretiſchen Unterricht, zur Erlernung der Notenſprache und zur Selbſtcompoſition gebraucht werden. Da zugleich unter allen Gegenſtänden die Muſik dem Blinden den vollkommenſten, durch ſein Übel nicht beſchränkten Genuſs verſchafft, ſo iſt es nicht zu verwundern, daſs ſelten ein Blinder angetroffen wird, der nicht Gebrauch von der Muſik macht.

Man hat Beiſpiele von Blinden, welche ohne allen Unterricht ein muſikaliſches Inſtrument, bloß durch eigene Verſuche und Übung, ſpielen gelernt haben, ſo wie es auch nicht an Blinden fehlt, welche einen hohen Grad von muſikaliſcher Bildung erlangt und ſich dadurch bekannt gemacht haben. Der Mißbrauch, welcher von vielen Blinden mit der Muſik gemacht wird, daſs ſie, ohne etwas Vorzügliches leiſten zu können, einzeln mit ihren Inſtrumenten Almoſen ſammeln, hat einige zu dem Vorſchlage veranlaſst, in Blindenanſtalten gar keine Muſik zu lehren. Allein, es wäre hart, wenn man dieſes Miſsbrauches einiger wegen, allen Blinden ihren beſten Genuſs und ihr faſt einziges Aufheiterungsmittel verſagen wollte.

Wenn aus den Zöglingen einer Blindenanſtalt ein förmliches Muſikchor gebildet wird und durch dasſelbe nach gehöriger Übung Harmonie-Productionen an öffentlichen Orten gegeben werden, ſo darf dieſes doch nur auf vorhergehende Beſtellung und unter genauer Aufſicht verläſslicher Perſonen geſchehen, damit die Moralität der Blinden während ihres Aufenthaltes an Beluſtigungsorten geſichert bleibt.

Daſs vorzügliche blinde Muſiker als Concertgeber an fremden Orten auftreten, iſt zwar nicht ungewöhnlich, aber nicht angemeſſen und ſelten vortheilhaft, weil ſchon das damit verbundene Reiſen, ſo wie der Aufenthalt an fremden Orten für einen Blinden mit beſonderen Schwierigkeiten verbunden iſt.

Eine sehr schickliche Stellung für blinde Musiker ist bei der Kirchenmusik. Einige Blinde sind auch wirklich als Organisten angestellt. Durch Unterrichtgeben in der Musik haben sich schon viele Blinde nützlich gemacht, und gerade hierin bewährt sich ihr Talent für diese Kunst am auffallendsten, indem sie die anscheinend ihnen entgegenstehenden Schwierigkeiten leicht überwinden.

Blinde Kinder sollen die gewöhnlichen Schulen ihres Wohnortes besuchen.

Da es noch eine Zeitlang anstehen wird, bis die Eltern und Schullehrer im Vereine mit den Geistlichen zur methodischen Erziehung und Unterrichtung blinder Kinder befähigt sein werden, so sollte jetzt schon zur Regel gemacht werden, dass alle blinden Kinder vom sechsten Jahre an die gewöhnlichen Schulen ihres Wohnortes fleißig besuchen. Wenn auch in zahlreich besetzten Schulen dem Lehrer es an Zeit fehlt, sich mit den blinden Kindern besonders zu beschäftigen, so lehrt doch die häufige Erfahrung, dass blinde Kinder durch bloßes Zuhören beim Schulunterrichte viel lernen und außer dem Schreiben an allen Lehrstunden mit Nutzen Antheil nehmen können. Es ist zu erwarten, dass durch die Aufmerksamkeit und durch die unerwarteten Fortschritte dieser blinden Schüler Geistliche und Schullehrer selbst veranlasst werden, sich derselben näher anzunehmen und ihnen in solchen Gegenständen nachzuhelfen, wo sie der Blindheit wegen einen besondern Unterricht bedürfen. Auf diesem Wege wird dem Gedanken, den Blindenunterricht in die Familien und Ortsschulen zu verpflanzen, auf die einfachste und leichteste Art Vorschub geleistet. —

Als Förderer des österreichischen Volksschulwesens sind noch zu nennen:

Johann Josef Gruber, als Erzbischof von Salzburg gest. 1844. Er wirkte namentlich auf die pädagogische Bildung der Geistlichkeit hin und schrieb unter andern ein „Praktisches Handbuch der Katechetik", und

Ambrosius Stapf, gest. 1844 als Domherr in Brixen; er schrieb im Geiste Sailers eine Erziehungslehre (1832).

Pestalozzis Nachwirkung auf das Schulwesen.*)

(Überblick.)

Pestalozzi war der Mann, welcher zunächst den Lehrern Begeisterung für die Erziehungsaufgaben einflößte, der ihnen einen edlen Schwung gab, der den Stand der Volksschullehrer schuf, -- in dem alle Pädagogik der Neuzeit wurzelt.

*) Vergl. Karl Schmidt. Gesch. d. Päd. 335 ff.

Peſtalozzis Einfluſs auf die Volksſchule war überwältigend, und dies um ſo mehr, als ſeine Wirkſamkeit in eine Zeit fiel, in der das deutſche Volk ſich emporraffte aus der Schmach der Unterdrückung und das Bedürfnis nach einer erweiterten Volksbildung aller Orten rege wurde. Darum konnte es nicht fehlen, daſs die hervorragendſten Männer und die tonangebenden Patrioten mit Begeiſterung auf Peſtalozzi blickten.

Fichte erkannte in ihm den Verkünder der Nationalerziehung.

„Er wollte" — ſagt Fichte — „bloß dem Volke helfen; aber ſeine Erfindung in ihrer ganzen Ausdehnung genommen hebt das Volk, hebt allen Unterſchied zwiſchen dieſem und einem gebildeten Stande auf, gibt ſtatt der geſuchten Volkserziehung **Nationalerziehung** und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menſchengeſchlechte aus der Tiefe ſeines dermaligen Elends emporzuhelfen."

Der begeiſterte Freiheitskämpfer Moriz Arndt weist auf die Erziehungsprincipien Peſtalozzis hin, indem er ſagt:

„Wie ſoll ich dich nicht edel nennen, Mann, in einer Zeit, wo alles in Lebensangſt untergeht, wo der Geiz und das Privatintereſſe aus Schwäche gar nichts Gemeinſchaftliches und Gemeinbürgerliches mehr anerkennen wollen? Wer in ſolcher Zeit hintreten und für die Kleinen und Unterdrückten im Volke leben und wirken kann, wer von einer ſolchen Zeit, die alles nach der Wirkung und dem Schimmer, nichts nach dem Willen und der Lebenswärme berechnet, nichts weiter verlangt, als darin leben zu dürfen, den können wir einen Heros, einen Bekenner und Märtyrer der Humanität nennen".

Männer wie Schleiermacher und Jahn ebneten in Wort und Schrift den Boden, auf dem Peſtalozzis Geiſt walten konnte; die bedeutendſten Schulräthe Preußens: Chriſtian Weiß und v. Türk und die hervorragendſten Seminar-Directoren wie Harniſch und Dieſterweg, ſchmückten ſich mit Peſtalozzis Namen.

In faſt allen deutſchen Staaten wurde durch Peſtalozzis Einfluſs das Schulweſen gehoben. Neue Schulen und Schulclaſſen wurden errichtet, zweckmäßigere Schullocale hergeſtellt.

Die **Aufgabe** der Volksſchule wurde von einem höheren Geſichtspunkte aufgefaſst: ſie war zur Zeit der orthodoxen Erziehung eine rein kirchliche Inſtitution geweſen; ſie war in der Zeit der abſtract menſchlichen Erziehungsperiode eine Kenntnisſchule geworden: jetzt trat ſie als Kraft-Übungsſchule auf, und formale Bildung, harmoniſche Übung und Bildung aller Seelenkräfte ward das Loſungswort.

Man setzte neue **Schulbehörden** ein, der Unterricht wurde zur Regierungssache gemacht und den Volksvertretern Theilnahme an der **Schulgesetzgebung** eingeräumt.

Die Lehrergehalte wurden in etwas verbessert.

Die **Lehrpläne** der Volksschule erweiterten sich, und der Grundsatz der Anschaulichkeit kam bei allen Unterrichtsgegenständen in Anwendung. Man forderte, dass sich an den Unterrichtsgegenständen die Denkkraft des Schülers selbständig entwickle, — der Schüler alles mit Bewusstsein thue, — der Fortschritt in jedem Lehrgegenstande stufenweis und stetig, in lückenloser Reihenfolge geschehe.

Die **Lehrer** gewannen an allgemeiner Achtung; mehrere Volksschullehrer förderten das Volksschulwesen durch gediegene Schriften.

Für die **Bildung der Volksschullehrer** ward in neu errichteten und neu organisierten Seminaren gesorgt, an denen selbständige Lehrkräfte in ausreichender Zahl wirkten.

Vom Seminarlehrer verlangte man Charaktertüchtigkeit, allgemein wissenschaftliche und vollständige theoretisch-pädagogische Bildung.

Von der Seminarbildung forderte man tüchtige Charakterbildung der Seminaristen, theoretische und praktische Kenntnis der Pädagogik.

Das eigene Denken und Urtheilen, überhaupt die freie Geistesthätigkeit anzuregen war Hauptzweck bei jedem Unterricht.

Die Lehrer in den Schulen sollten Geist haben, um Geist anzuregen. Hinsichtlich der materiellen Bildung kam es weit mehr auf Gründlichkeit als auf den Umfang der Kenntnisse an, denn nur Gründlichkeit macht den Lehrer fähig, mit Nutzen zu lehren und mit Erfolg weiter zu studieren.

Dieser Geist durchdrang die Volksschule nach allen Seiten hin, die einclassige und die mehrclassige, die Dorfschule und die Bürgerschule.

Die erstere ward besonders noch dadurch gehoben, dass die Zeit für sie nach einer Fortsetzung und Fortentwicklung der schon in der Volksschule vertretenen Zwecke einer allgemeinen Volksbildung mit besonderer Rücksicht auf das praktische Leben strebte — nach einer

Fortbildungsschule,

die entweder als Sonntagsschule auftritt, und dann als Unterrichtsgegenstände Lesen, Rechnen, Schreiben, Singen, deutsche Sprache und gemeinnützige Kenntnisse umfasst, oder als

landwirtschaftliche Fortbildungsschule eingerichtet ist und als solche an Winterabenden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirtschaftsbetriebes gibt.

Auch die höhere Volksschule — die Bürgerschule — hat ihre Fortbildungsschulen erhalten:

Die kaufmännische Fortbildungsschule trennt die Handelsfächer von den übrigen Unterrichtszweigen und geht mit diesen neben der Lehrzeit des Kaufmanns her;

die gewerblichen Fortbildungsschulen beschränkten ihren Unterricht ursprünglich auf den Sonntag und vertraten an vielen Orten die Sonntagsschulen, giengen indes an anderen neben denselben her und waren allein nur Zeichenschulen, bis sie den Unterricht über die Abende der ganzen Woche ausdehnten und dann neben dem Zeichnen im Modellieren, in der elementaren Mathematik, in der Naturlehre, in Geschäftsaufsätzen 2c. unterrichteten.

Die **höhere Volksschule** selbst gliederte sich in eine **Knaben-** und in eine **Mädchenschule**. Die Bürgerschule als Knabenschule hat die allgemeine Aufgabe der Volksschule am vollständigsten zu lösen. Der Bürgerstand bedarf eines größeren Maßes allgemeiner Schulbildung, sowohl wegen seiner einen höheren Grad von Kenntnissen und Fertigkeiten voraussetzenden Beschäftigung, als auch wegen seiner näheren Beziehung, in der er zu den höheren Classen der Gesellschaft steht, endlich wegen seines Verhältnisses zu einer größeren und vielseitigeren Ortsgemeide.

Die **Knaben-Bürgerschule** führt daher in mehreren Classen die Unterrichtsgegenstände der unteren Volksschule erweitert und vollendeter durch und betont dabei vorzüglich die Naturwissenschaften.

Parallel mit der Knaben-Bürgerschule geht die **Mädchen-Bürgerschule**; beide sind ein Product der Entwicklung des Bürgerthums. Man ist im 19. Jahrhundert zu der Einsicht gekommen, dass das, was zur allgemeinen Bildung des Knaben ersprießlich ist, auch dem Mädchen zu bieten sei. Unterscheidend muss in diesem Unter-

richte nur das sein, was auf die künftige Berufsstellung des Knaben oder des Mädchens abzielt.

Wie die Bürgerschule für Knaben zur „höheren Bürgerschule" hinaufstrebte, so entwickelte sich über die Töchterschule hinaus „die höhere Töchterschule" — für den höheren Bürger- und Beamtenstand.

Die **höhere Töchterschule** stellt sich neben der allgemeinen Aufgabe der gewöhnlichen Töchterschule noch die besondere, das Mädchen zur echten Hausfrau und zur anmuthigen Erscheinung im geselligen Verkehr zu bilden. Viele der höheren Töchterschulen haben sich in Wirklichkeit jedoch nur die Lösung dieser letzteren Aufgabe vor Augen gehalten und erfüllen darum ihren Zweck nur halb.

Die Triebfeder in Pestalozzis Wirken war lautere allgemeine Menschenliebe gewesen: die erste Anstalt, die er gründete, war ein Waisenhaus, die letzte ein Armenhaus; das Gebiet der Erziehung, auf dem sich seine Thätigkeit am wirksamsten erwies, war die Kindheitserziehung. Seinem mittelbaren Einflusse haben wir es daher auch zuzuschreiben, dass die Humanitätsanstalten mehr denn früher Förderung und Unterstützung fanden.

Blindenanstalten, die zuerst von Valentin Hauy 1784 gegründet waren, verbreiteten sich von Wien aus seit 1808 über ganz Deutschland. (In Wien hatte der Armen-Bezirksdirector Klein seit dem Mai 1804 einen Blinden in seinem Hause unterrichtet, ohne von Hauy und dessen Wirken Kenntnis zu haben. Ihm gebührt der Ruhm, der erste Blindenlehrer Österreichs und Deutschlands zu sein. Klein ist bis an sein Lebensende Blindenlehrer geblieben und hat als solcher mit großem Segen gewirkt.)

In der Blinden-Pädagogik haben sich bisher vier Richtungen geltend gemacht:

1. Die technische Richtung lässt die technische Ausbildung der Zöglinge vorherrschen und beschäftigt sie besonders mit Musik und mit Handarbeiten: Korbflechten, Stricken, Spinnen, Bürstenbinden ꝛc., daneben religiöser Unterricht und etwas Kopfrechnen;

2. diejenigen, bei welchen der Grundsatz der intellectuellen Bildung dominiert, führen ihre Zöglinge mehr an die gebildete Gesellschaft heran, können sie jedoch oft auch nicht vor Selbstüberschätzung und vor Verachtung mancher zum Leben gehörenden manuellen Fertigkeiten bewahren;

3. das philanthropische Princip will dem Blinden durch ein bequemes Befriedigen seiner Bedürfnisse und durch ein mehrjähriges Zusammenleben mit seinen Leidensgefährten einige genussreiche Jahre bereiten, an deren Reminiscenz er sich späterhin erlaben soll;

4. die eklektische*) Richtung endlich beruht auf der Überzeugung, dass einem jeden, dessen Vernunft die Natur nicht unlösbare Fesseln anlegte, eine den geselligen Verhältnissen, in welchen er leben soll, angemessene Körper- und Geistesbildung zukommen muss, wobei die Eigenthümlichkeit eines jeden die specielle praktische Richtung bestimmt.

Der Taubstummen-Unterricht

begann schon gegen das Ende des sechzehnten Jahrhunderts durch den Mönch Pedro de Ponce in Spanien. Doch hat man bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts nur einzelne Versuche im Unterricht Taubstummer unternommen. Der Abbé de l'Epée in Paris und Samuel Heinicke in Leipzig waren die ersten, die wirkliche Institute gründeten und den Taubstummen-Unterricht auf didaktische Grundsätze stützten.

Ihren verschiedenen Bestrebungen gemäß unterscheiden wir zwei Hauptrichtungen der Taubstummen-Unterrichtsmethode: die französische und die deutsche. Jene bedient sich neben der natürlichen auch der künstlichen Geberdensprache, diese benutzt nur die natürliche Geberdensprache, als Muttersprache des Tauben, zur Vermittelung beim Unterrichte, hält jedoch an dem eigentlichen Zwecke, dem der Erlernung der Laut- oder Tonsprache fest und nimmt letztere selbst beim Unterricht in Dienst.

Der Abbé de l'Epée strebte somit intellectuelle Bildung ohne Rücksicht aufs praktische Leben an, er hielt die Lautsprache für zeitraubend und beschränkte sich neben der künstlichen Geberdensprache auf die Schriftsprache; Heinicke dagegen fasste als Ziel

*) Eklekticismus = das Streben, aus mehrerem das Beste zu wählen. Eklektiker, so nennt man denjenigen, der sich zu keiner bestimmten Secte der Philosophen bekennt, sondern von jeder das annimmt, was ihm zusagt.

des Unterrichts vor allem die Befähigung fürs praktische Leben auf und nahm auf die möglichste Ausbildung der Lautsprache mit Zuhilfenahme der natürlichen Geberdensprache Bedacht.

Die Taubstummen-Anstalten waren geschlossene Anstalten. Man schlug vor, Taubstummen-Colonien zu errichten, in denen nur Taubstumme zusammenleben, Handwerke und Künste betreiben, sich verheiraten ꝛc., ja man bildete selbst Taubstumme zu Taubstummenlehrern aus. Dieses Isolierungssystem wurde jedoch aufgegeben.

Im Jahre 1779 wurde von Dr. Fr. Stark eine Freischule für Taubstumme in Wien errichtet und diese im Jahre 1785 erweitert.

Neben den Taubstummen- und Blinden-Instituten ward seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die **Erziehung der Cretinen und Blödlinge** mehr in Betrachtung gezogen. Aus der Theorie gieng jedoch diese Erziehung erst entschieden heraus und in die Praxis über, als der Schweizer Guggenbühl 1841 seine Cretinen-Anstalt auf dem Abendberge errichtete.

Neben dem physischen Elend suchte die Pädagogik der Neuzeit vor allem auch die physische Armut mit den aus ihr hervorgehenden Gebrechen zu heben und arme, verlassene und verwaiste Kinder zu brauchbaren Staatsbürgern zu erziehen. Dahin strebte vor allem Philipp Emanuel von Fellenberg, „der Stifter von Hofwyl", wie er sich gern nannte, weil er im Wylhof 1804 sein pädagogisches Gemeinwesen gründete. Er nahm verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge auf, um sie vorzugsweise durch landwirtschaftliche oder auch gewerbliche Arbeit mit daneben fortgehendem Unterricht zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft zu bilden. Sein Wahlspruch war: Bete und arbeite! Er war der festen Überzeugung, der wahre Vortheil der Menschen erheische es, dass das Volk seinen Beruf mit Lust und Liebe, nicht bloß aus Noth und Gewinnsucht treibe. Und auf Grund dieser Überzeugung wollte er die Armut aus ihrer Versunkenheit retten.

Der Mitarbeiter Fellenbergs war Wehrli, der die Schule in Hofwyl zu einer Musteranstalt erhob. Nach ihr entstanden vieler Orten in und außerhalb Europa sogenannte **Wehrlischulen**.

Verwandt mit den Wehrlischulen sind die **Rettungshäuser**, in denen ausgesprochen demoralisierte Kinder — wie schon der Name sagt — gerettet werden sollen.

Den ersten Anstoß zur Gründung von Rettungshäusern in Deutschland gab Johannes Falk mit seiner 1813 zu Weimar gegründeten Anstalt.

Die verwahrlosten Kinder wurden in Familien untergebracht, die der Schule entwachsenen Knaben zur Erlernung eines Handwerks Meistern übergeben. Die Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Casse des Vereines, sondern in mehr persönlicher Weise, indem die einzelnen Vereinsmitglieder sich einzelner Kinder, die zum Zweck genauer Bekanntschaft zuerst eine Zeitlang in Falks Hause gewesen waren, annahmen.

Der Unterricht wurde nach Umständen auf verschiedene Weise und zu verschiedenen Zeiten ertheilt: einige Zöglinge empfiengen ihn in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Orts; für den jungen Handwerker wurde in einer Sonntagsschule gesorgt, zu deren Besuch dieselben verpflichtet waren. Die Unterrichtsgegenstände waren: Bibellesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen; die Mädchen giengen in die Näh-, Spinn- und Strickschule; an den an jedem Abend von Falk gehaltenen „Bibelstunden" nahmen die Knaben theil, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollten; in ihnen wurde nicht bloß gelesen und gelernt, sondern auch Musikunterricht ertheilt.

Die Bestrebungen Falks waren von rein humanen Absichten geleitet; die Idee der Rettungshäuser trat jedoch in der Folge nicht immer und überall in Falks Weise hervor. Eines der größten Rettungshäuser ist das im Jahre 1833 von Wichern gegründete „Rauhe Haus" zu Horn bei Hamburg.

Zu den Humanitätsanstalten der neueren Zeit gehören ferner die **Findelhäuser** und **Waisenhäuser.**

Die drückende Armut in den unteren Ständen, deren Ausfluss namentlich in größeren Städten geistige und körperliche Verwahrlosung ist, hat den christlichen Humanismus zur Anlegung von **Krippen** geführt. Marbeau ist der Gründer derselben. Die „Krippe" soll an die Stelle der Mutter treten. Sie ist eine Warteanstalt, welche (in Österreich) Kindern unter drei Jahren jene Pflege angedeihen läßt, die ihnen die Eltern nicht gewähren können. Die größten derartigen Anstalten sind in Wien und Paris.

Den Grund der **Kinderbewahranstalten** legte noch vor 1780 der durch seine großartige Wirksamkeit berühmte Oberlin zu

Steinthal im Elsaß. Da die Eltern, stets mit ihrem Gewerbe oder ihrem Ackerbau beschäftigt, die Kinder nicht hinlänglich beaufsichtigen konnten und daher zu befürchten war, daſs, wenn man sie sich selbst überließe und ihnen erlaubte, auf den Straßen zu spielen, sie mancherlei Gefahren ausgesetzt und schlechte Gewohnheiten annehmen würden, so ließ Oberlin auf seine Kosten geräumige Zimmer mieten und einrichten, wo solche Kinder unter freundlicher, mütterlicher Leitung von Aufseherinnen, die er selbst mit Hilfe seiner Gattin zu diesem Geschäft gebildet hatte, den Tag nützlich und angenehm hinbrachten. In Gegenwart dieser Aufseherinnen durften die Kinder nur rein französisch sprechen. Die ältesten lernten stricken, spinnen, nähen; hatten sie sich lange genug damit beschäftigt, so legten ihnen die Aufseherinnen Landkarten, namentlich vom Steinthal und dessen Umgebung, oder bemalte Kupferstiche über biblische Geschichten vor, wobei sie die nöthige Erklärung zufügten.

In Wien wurde durch die Bemühungen des Pfarrers Lindner und des J. R. von Wertheimer 1830 in der Vorstadt Landstraße die erste Bewahranstalt eröffnet. Nach einer Verordnung des k. k. österreichischen Unterrichts-Ministeriums dürfen Kinder vor dem zurückgelegten dritten Lebensjahre in Kinderbewahranstalten nicht aufgenommen werden.

Die Kinderbewahranstalten, wenn sie wahrhaft segensreich wirken wollen, und, nach der Zukunft derselben, mit der Volksschule in organische Verbindung treten, — müssen diese ihre Zöglinge von den Krippen empfangen und in die Volksschule abgeben. Wünschenswert ist es in hohem Grade, daſs dieselben in Pestalozzis Geiste geleitet werden.

21. Deutſche Dichter und Denker, welche auf das Erziehungsweſen hervorragenden Einfluſs genommen haben.

Johann Gottfried von Herder

wurde im Jahre 1744 zu Mohrungen in Oſtpreußen geboren, wo ſein Vater Lehrer war. Die Herderſche Familie lebte in dürftigen Verhältniſſen. Im Jahre 1762 nahm ein Feldſcher den jungen

Johann Gottfried von Herder.

Herder mit ſich nach Königsberg. Dort hörte derſelbe Vorleſungen über Religions- und Sprachwiſſenſchaft und bei dem berühmten Philoſophen Kant über Philoſophie und Mathematik, auch wurde er hier mit der engliſchen Sprache und mit den Dichtungen Shakeſpeares bekannt. 1765 war er bereits als Lehrer und Prediger in

Riga thätig; dann brachte er einige Jahre auf Reisen zu. In Straßburg (1770) pflog er Umgang mit Goethe; durch dessen Vermittelung wurde er später (1776) als General-Superintendent nach Weimar berufen, wo er mit der herzoglichen Familie freundschaftlichen Verkehr unterhielt. Neben seiner vielseitigen schriftstellerischen Thätigkeit, die sich auch auf Pädagogik ausdehnte, wandte er dem niederen und höheren Schulwesen Weimars praktisch seine Sorgfalt zu. († 1803.)

Herder war ein echter Humanist. „Humanität ist des Menschen Bestimmung; — die allgemein wirkende Humanität ist der einzige Zweck der Vorsehung mit dem Menschengeschlechte". Vor allen Dingen forderte er, dass die Schule fürs Leben wirke. (Non scholae, sed vitae discendum.) „Wer vor lauter Fleiß in der Schule dumm wird; wer sich blödsinnig, hypochondrisch, schwach und krank studiert; wer Seelenkräfte bildet und den Körper vernachlässigt, gleich als ob er ein purer Geist wäre: der lernt nicht fürs Leben, denn im Leben muss der ganze ungetheilte Mensch, der gesunde Mensch mit allen seinen Kräften und Gliedern wirken." —

Von seinen Schulreden mögen hier zwei Platz finden.

Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen*)

Wie die Rede und Sprache den Menschen vom Thier unterscheidet: so gibt es eine Knnst der Sprache und Rede, die unter den Menschen selbst vielleicht einen so großen Unterschied macht, als die Rede zwischen Thieren und Menschen. In der wenigen Zeit, die mir hier vergönnt ist, werde ich zeigen, dass diese Kunst der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen auszubilden ein Hauptgeschäft der Schulen sein müsse.

Wenn wir in die Welt treten, können wir zwar schreien und weinen, aber nicht sprechen und reden; wir äußern nur thierische Laute. Manche Völker und Menschen verfolgen diese thierischen Laute durchs ganze Leben. Man stelle sich in eine Entfernung, in der man zwar den Schall der Stimme, aber die Accente nicht vernimmt; so hört man bei einigen Menschen den Truthahn, die Gans, die Ente, bei manchem Redner den Pfau, die Rohrdommel, und bei affectierenden Schönlingen den natürlichen Kanarienvogel — nur nicht eben eine menschliche Stimme. Unser Thüringen hat viel Gutes, aber keinen angenehmen Laut der Sprache, welches man dann am meisten inne wird, wenn man, wie oft der

*) Aus „Sophron. Gesammelte Schulreden."

Fall ist, zwar Töne, in einander gezogene hört, aber den Sinn der Rede nicht versteht. — Jünglinge, die diesen unangenehmen Dialekt bloßer Thierlaute an sich haben, sie mögen aus Städten oder vom Lande her sein, müssen sich alle Mühe geben, eine menschliche, natürliche, charakter- und seelenvolle Sprache zu bekommen und von ihrer bäuerischen oder schreienden Gassenmundart sich zu entwöhnen. Sie müssen das Belfern und Bellen, das Gackeln und Krächzen, das Verschlucken, das Ineinanderschleppen der Worte und Silben abdanken, und statt der Thier-, die Menschensprache reden. Glücklich ist das Kind, der Jüngling, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne ins Ohr kamen und seine Zunge, den Ton seiner Sprache, unvermerkt bildeten. Glücklich ist das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich auch seine frühesten Lehrer in Gehalt und Ton der Rede gleichsam Vernunft, Anstand und Grazie zusprachen; der Jüngling, der Mann wird sie nicht verleugnen, so lange er lebt. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen, und wie wir früher hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten; meistens sprechen wir so zeitlebens.

Wem dieses Glück nicht ward, der muss in frühen Zeiten bei noch biegsamen Organen seine Sprache bessern; er lerne sprechen, wie die Menschen, deren Sprache ihm am reinsten, deutlichsten, charaktervollsten, lieblichsten tönt; sein eigener Verstand, sein Ohr sei hierin Richter. Diese Menschen höre er oft und mit Liebe, ihre Stimme umschalle ihn auch in der Einsamkeit; er ahme ihnen aber nicht wie jener amerikanische Vogel, der die Stimme anderer Vögel nachahmt, unverständig knechtisch nach. Junge Leute, die sich zu einer schönen Rede bilden wollen, fallen ungemein bald ins Affectierte, und ich kenne mehrere, die sich einen erzwungenen feinen Ton der Stimme, den die Italiener voce finta nennen, eigen gemacht haben, ob er ihnen gleich nicht eigen und keinem Menschen natürlich ist.

Die Rede ist Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild aller unserer Gedanken und Empfindungen, sie muß also Charakter haben und nicht den Tönen gleich sein, die man hinter dem Stege hervorgeigt. Wie unser Körper nicht bloß Nerven und feine Fibern, oder zierliche Blut- und Saftgefäße, sondern auch Muskeln, Sehnen, Haut und Knochen hat, und solche in gehöriger Stärke haben muss, wenn er gesund sein soll, so ist's nicht die weiche zierliche, entnervte Sprache, die einen Mann und Jüngling empfiehlt. Wir wollen an ihm einen jungen Mann hören, der gesunden Verstand, bestimmte Begriffe, Treue und Wahrheit, herzliche Rechtschaffenheit, so wie in Gesicht, Handlung und Geberden, so auch in seinen Worten, im Ton seiner Stimme ausdrückt. Es gibt einen Ton des Herzens, der unmittelbar zum Herzen dringt, einen Ton der Überzeugung und gesunden Vernunft, der die ganze Seele ergreift und als Sieger einnimmt; dahingegen der falsche Ton, wenn man Gesinnung und Affecte ausdrücken will, die man weder hat, noch kennt, dem Gemüth anderer Menschen viel widriger und unausstehlicher ist, als ein falscher Ton im Gesange, wenn er auch noch so arg heulte. Wahrheit, Wahrheit bilde unsern Ausdruck,

auch im Ton der Stimme: wessen das Herz voll ist, dessen gehet der Mund über. Wie die Musik eine Tonleiter hat, auf der sich die Stimme auf- und absteigend üben muss: so hat die Rede ein weites Reich von Gegenständen Gesinnungen, Leidenschaften, Empfindungen, Zuständen der Seele u. s. w., deren Ausdruck sie zu schaffen und auf die mächtigste, angenehmste Weise darzustellen hat. Dass sie dieses zu thun vermöge, dazu gehört Übung; denn auch in der Kunst, seine Sprache zu brauchen, fällt der Meister so wenig vom Himmel, als in der Tonkunst. In dieser müssen die Finger in jener die Organe geübt werden, zusammt den Seelenkräften, auf die sich die Rede bezieht, deren Wirkung sie äußert.

Lesen heißt diese Übung, — aber ein Lesen mit Verstand und Herz, ein Lesen im Vortrage jeder Art und neben ihm eigene Composition und ein lauter, lebendiger Vortrag derselben. Dies ist die Schule, in welcher die Rede der Menschen gebildet und geübt wird; ihrer haben sich in Griechenland und Rom die größten, die geschäftreichsten und wichtigsten Männer hoch hinauf bis in ihr Alter nicht geschämt. Sie haben sie angepriesen, diese Schule menschlicher Sprache und Redeübung, Anweisung und Regeln in ihr gegeben, sie haben sich wetteifernd um die Vervollkommnung der Sprache der Stimme, der Rede beflissigt. Auf diese Weise wurden sie cultivierte Nationen und schrieben ihre Cultur der Ausbildung der Sprache und Rede zu. Wer dies nicht gethan hatte, hieß ein Barbar, und wir werden uns nicht befremden lassen, dass man uns, sobald wir nicht unsere Sprache und Rede ihnen gleich ausbilden, dafür, was selbst dem Ton und Buchstaben nach das Wort Barbar sagt, halte.

Das Lesen, ein lautes Lesen der besten Schriften in jeder Art des Vortrags, Erzählungen, Fabeln, Geschichte, Gespräche, Selbstgespräche, Lehre und Lehrgedichte, Epopöen, Oden, Hymnen, Lust- und Trauerspiele in Gegenwart anderer oder mit anderen ohne Zwang in der natürlichsten Art, gibt der Rede sowohl, als der Seele selbst eine große Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an, durch alle Gattungen des Vortrags, sollte das Beste, das wir in unserer Sprache sowohl in eigenen Producten, als Übersetzungen haben, in jeder wohleingerichteten Schule durch alle Classen laut gelesen und gelehrt werden. Kein classischer Dichter oder Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte. Denn nur auf diesem Wege sind Griechen, Römer, Italiener, Franzosen und Briten ihrem edelsten Theil nach zu gebildeten Nationen geworden. Alcibiades gab jenem Schulmeister zu Athen eine Maulschelle, der den ersten classischen Dichter seiner Zeit, den Homer, nicht in der Schule hatte, und wie fleißig die Griechen ihre besten Schriftsteller, wie fleißig die Römer die besten griechischen Schriften lasen, wie oft sie solche abschrieben, auswendig lernten, nachahmten und sich zu eigen machten, klingt für unsere neue barbarische Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildetere Theil der Nation ihre classischen Dichter fast auswendig; in englischen neuen Schriften werden sie zur Zeit und Unzeit angeführt und mit britischem Stolz gepriesen; wie sehr die französische Nation auf

ihre Sprache und Schreibart, auf die Muſter derſelben in jeder Art ſtolz iſt, weiß jedermann, und nur dadurch, durch die Gelenkigkeit und Richtigkeit ihrer Schreibart, durch ihre immer der Lage der Sache angemeſſene Gegenwart des Geiſtes, durch ihren immer lebendigen Witz und Verſtand ſind ſie bei Freunden und Feinden, was ſie ſind, geworden. Sie ehrten die Muſen, ſie ſchätzten im Umgange ſowohl als in Schriften vorzügliche Talente, darum ſtanden ihnen auch die Muſen bei, und haben gewiſs zu der unglaublichen Übermacht, die jetzt ganz Deutſchland in Schrecken ſetzt, mit geholfen.

Wir Deutſche hingegen ſind hierin ſehr nachgeblieben; unſer Schul- und Kanzelſtil und unſer Kanzleiſtil ſind aus wahren deutſchen Eichen und Buchen, oft nicht einmal geformte hölzerne Stiele, mit denen wir wohl keine Nation an uns locken, aber auch keinen Feind todtſchlagen werden. Unſere edle deutſche Sprache iſt noch bei weitem nicht geworden, was ſie ſein könnte; unſere beſten Schriftſteller ſind in Häuſern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet, da ſie doch von Jugend auf die Denkart der Nation bilden, ihre lebende Sprache regeln, ihren Umgang verſüßen und erheitern ſollten. Kein edles Bild, keine große Geſinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es muſterhaft gedacht und geſagt iſt, ſollte bloß in unſern deutſchen Büchern und Bibeln ſtehen, oder makulaturweiſe in unſerm Buchladen liegen, ſondern in den Schulen ſollte wie auf der Tenne das Korn von der Spreu geſichtet, jedes Edelſte und Beſte laut geleſen, auswendig gelernt, von Jünglingen ſich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befeſtigt werden. Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Haller, Kleiſt und Klopſtock, Leſſing und Winckelmann, wie die Italiener ihren Arioſt und Taſſo, die Briten ihren Milton und Shakeſpeare die Franzoſen ſoviele ihrer Schriftſteller kennen und ehren?

Dies laute Leſen, auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, ſondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es gibt dem Gemüthe Freude, der Phantaſie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeſchmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich iſt, einen Nationalcharakter. Mit welchem Entzücken erinnere ich mich meiner Jugend, da ich zuerſt dieſe und die alten Schriftſteller und die erſten Schriftſteller fremder Nationen las! Kaum reicht in meinen ſpäteren Jahren etwas an dieſe Freude, an dies ſüße Erſtaunen. In der Jugend iſt die Seele der Biene gleich, die in dem erſten ſchönen Frühlingstag an jedem Kelch der jungen Blumen hängt und ihren ambroſiſchen Honig ſaugt; im Herbſt des Lebens geht man über gemähte Wieſen, oder gar über gebrachte und Stoppelfelder. Zum guten Leſen und Auswendiglernen gehört nothwendig eigne Compoſition, ſo eingeſchränkt dieſe auch ſein möge. Man muſs ſich im Schreiben üben, wenn man richtig ſprechen, wenn man genau leſen und hören will. Alſo kleine Aufſätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils ſtellenweiſe, theils nach dem ganzen Plan des Buches und einer Anordnung: dies ſind die Zellen, die ſich der Fleiß der Biene bauet, die Körbe, in denen ſie ihren Honig bereitet.

Am innigſten aber wird die Sprache und Rede durch Umgang gebildet, und leider wir Deutſche nützen den Umgang zur Bildung unſerer Rede und

Sprache fast gar nicht; darum heißen wir bei anderen Nationen so oft stumme, oder ungeschickt sprechende, grobe Barbaren. — Sprache ist durch Umgang, nicht in der Einsamkeit entstanden; durch Umgang, wird jeder Ausdruck in ihr gewetzt und poliert. Auch im Umgange sollte man sich nie einen Barbarismus erlauben; alle gebildeten Stände in anderen Nationen sprechen im Umgang ihre Sprache correct, nur der einzige Deutsche nicht; der spricht und erzählt etwa wie die Hebamme im Shakespeare. Junge Leute sollten sich unter einander aufgeben, zu bemerken, wo jemand von ihnen einen Sprachfehler gemacht habe, dies ist keine Pedanterie, sondern setzt uns fürs ganze Leben in den sichern Besitz eines regelmäßigen guten Ausdrucks.

Noch mehr sollte man sich befleißigen, jedesmal aufs beste und anständigste zu reden. Wenn man gefragt wird, aufs bestimmteste und gefälligste zu antworten; wenn man erzählen soll und will, aufs anmuthigste zu erzählen, oder wenn man eine Bitte, einen Antrag zu thun hat, sie aufs bescheidenste und würdigste zu thun; selbst unangenehme Dinge, Verweise und dergleichen ohne Zorn und Grobheit auf die anständigste, nachdrücklichste und zweckmäßigste Art zu sagen: das ist der wahre Atticismus, Politesse, Urbanität, oder wie man sonst den guten Ausdruck in der gemeinen Sprache des Lebens nennen möge. Durch ihn haben sich alle gesittete, bürgerliche Nationen unterschieden. Antwortet man dagegen einem Fragenden, wenn es auch ein Unbekannter wäre, wie ein Bauer, halb, schief, quer, und weiß nicht, ob man den Mund öffnen soll; erzählt man wie ein Trunkener, das Vorderste zu hinterst, das Hinterste voran, in ellenlangen Einschiebseln und Parentheſen, so daſs man nie zum Zweck kömmt und nirgends den Ausgang findet; überläſst man sich im Scherz groben Zoten, beleidigenden Ausdrücken und dem unsinnigen Aberwitz von Wortspiel und Lächerlichkeit, über die niemand lacht: so läuft man Gefahr, ewig ein deutscher Bauer zu bleiben, welchen Rock man auch trage. — Eure Rede sei allzeit lieblich und mit Salz gewürzt, sagt Paulus; und Christus sagt: Habet Salz bei euch; wenn das Salz, wie eure Späſse, abgeschmackt und dumm wird, so schüttet sie auf die Gasse u. s. w. Es gibt kein beschwerlicheres Geschöpf der menschlichen Gesellschaft, als ein Mensch von dummen Reden, und kein erbärmlicheres Glied unter den menschlichen Gliedern, als eine vorlaufende, stolpernde, stotternde, grobe oder unzeitig spitzig und feingeschliffene, dumme Zunge.

Um zu dieser Nüchternheit im Reden des Umgangs und zu einem guten Stil der Gesellschaft überhaupt zu kommen, hat man einige Regeln der Vorsicht nöthig. 1. Man falle niemand in die Rede; ein Mensch, der dem andern in die Rede fällt, ist ein Wahnsinniger, wie die Indianer sagen, oder wie andere sagen, ein seines Verstandes nicht mächtiger, dem niemand viel zutraut. Im Buch Hiob war Elihu so voll Weisheit, daſs ihm der Bauch bersten wollte; er wartete aber doch, bis die Alten ausgeredet hatten, bis ans Ende. 2. Man hüte sich vor gewohnten Eigenheiten und Lieblingsausdrücken, dadurch man entweder lächerlich oder eintönig wird, weil man sie gemeiniglich zur Unzeit wiederholet. Fast niemand kann ihnen ganz entgehen, insonderheit haben sie Leute, die viel reden müssen und ohne Vorbereitung reden; doch aber hüte man sich vor ihnen

und ſchränke ſie ſoviel als möglich ein. Man beſtelle ſich Wächter, die uns ſolche ſagen müſſen, oder ſei ſich ſelbſt Wächter. Jedem von uns iſt bekannt, an welche Albernheiten man ſich gewöhnen kann, wenn man nicht auf ſie merket. 3. Man hüte ſich vor allem Deſpotismus im Umgang und ſeinen Geſprächen. Deſpoten im Umgang ſind die unerträglichſten Geſchöpfe: ſie brechen die muntere liebliche Unterredung ab, halten ſie auf, lenken ſie ſeitwärts und prägen ihre Meinung mit Stolz als Siegel der Wahrheit auf. Sie kommen nicht zur Wahrheit und wollen andere nicht dazu laſſen. Zur Unfreundlichkeit iſt uns die Rede nicht gegeben. Bei allem kommt es vorzüglich darauf an, daſs unſere Rede ganz ſei und ein Ganzes beſtimmt ſage. Der Deutſche halbiert außerordentlich gern und hält ſich niederträchtiger Weiſe an die Halbwahrheit. Entweder antworten wir, wie der Unterofficier, mit dem Knittel: „Hum! ham!“ ohne zu fragen, ob der andere daraus klug werde, oder wir ſprechen wie Dienſtboten, Lakaien — complimentenvoll, herumgehend um die Wahrheit. Dafür halten uns denn auch die fremden Nationen. Sie ſagen, man kenne einen Deutſchen an ſeinen Complimenten, an ſeiner Anrede oder Antwort, am Ton ſeiner Unterredung. — Entweder ſei er Grobian, oder ein ſchleichender Hofierer, oft beides zugleich. Das, was man ſagen will, rein, ganz beſtimmt und doch artig, höflich zu ſagen und ein Ende in ſeiner Rede finden zu können, — das iſt der ſchöne Ausdruck der Geſellſchaft und des Umganges. Er iſt wie ein ſchöner Edelſtein, ein Kind der Natur, aber durch Kunſt gefaſst, voll Sinnes, voll Anmuth, voll innern Wertes, klein und koſtbar.

Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie. 1784.

Es wäre unnütz, durch eine lange Rede anjetzt dem beſſern Geſchäft des heutigen Tages, junge Leute im Wettkampf ihres Fleißes und Ruhms zu zeigen, ſeine armſelige Zeit zu nehmen; und noch unnützer wär's, dieſe Zeit mit einer lateiniſchen Rede zu verlieren, die gerade dem Theile unſerer Verſammlung halb oder ganz unverſtändlich wäre, dem ich am meiſten verſtändlich zu werden wünſchte. Ich habe mir nämlich vorgenommen, von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit einer Schulwiſſenſchaft zu reden, von der ich vor zwei Jahren eben in dieſem fürſtlichen Gymnaſio den Ausſpruch gehört habe, daſs ſie ein für die Jugend trockenes Studium ſei, und in der ich bei manchen examinibus, die ich zu halten gehabt habe, manche Jünglinge fremder gefunden habe, als ich ſie wünſchte. Es iſt nämlich dieſe Wiſſenſchaft keine andere, als die Geographie: ein Studium, das nach meinen Begriffen eben ſo trocken iſt, als wenn ich die Ilm oder das große Weltmeer trocken nennte, da ich wenige Wiſſenſchaften kenne, die ſo reich an nützlichen und angenehmen Kenntniſſen, zugleich aber auch ſo nothwendig für unſere Zeit und den Jahren der Jugend ſo angemeſſen iſt, daſs ich mich wundere, wie irgend ein edler wohlerzogener Jüngling in den ſchönſten Jahren ſeines Lebens ſie nicht vor andern lieben ſollte, ſobald ſie ihm in der Geſtalt erſcheint, in der ſie ihm erſcheinen muſs, nämlich als die Grundfläche und Hilfswiſſenſchaft aller der Studien, die gerade in unſerm Jahrhunderte am meiſten geliebt und geſchätzt werden. Erlauben

Sie alſo, H. V., daſs ich ein kleines Gemälde der Materie und der Methode entwerfe, in dem ich ſie ſelbſt in den beſten Jahren meines Lebens mit dem äußerſten Vergnügen gelernt und mit ebenſo vielem Vergnügen andere gelehrt habe. Ich rede aus Erfahrung, und die Sache wird für ſich ſelbſt reden.

Freilich wenn man unter Geographie nichts anders verſteht, als ein trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Flüſſen, Grenzen und Städten, ſo iſt ſie allerdings eine trockene, aber auch zugleich eine ſo unwürdig behandelte und mißverſtandene Wortkenntnis, als wenn man an der Hiſtorie nichts als ein Verzeichnis unwürdiger Könige und Jahreszahlen kennet. Ein ſolches Studium iſt nicht nur nicht bildend, ſondern im hohen Grade abſchreckend, ſaft- und kraftlos. Auch ein großer Theil der politiſchen Geographie ſo wie die bloß politiſche Hiſtorie hat für die Jugend nicht Reize, ja, wenn man die Wahrheit ſagen ſoll, nicht einmal Verſtändlichkeit genug, da von den meiſten Kriegs- und Staatsactionen, die in der Welt geſpielt worden, der Jüngling ſo wenig richtige Begriffe hat, daſs dieſe meiſtens auch noch manchen Erwachſenen fehlen. Aber iſt dies wahre Geographie? wahre Geſchichte? Iſt elende Nomenclatur eine Sprache? Iſt ein Vocabelbuch, auswendig gelernt, denn das, was ein guter Schriftſteller iſt? Und würde man nicht einen Menſchen für ſinnlos halten, der, um Lateiniſch und Griechiſch zu lernen, nichts als das Lexicon ſtudierte? Und gerade das iſt Geographie und Geſchichte, wenn man ſie bloß als Namenverzeichnis von Flüſſen, Ländern, Städten, Königen, Schlachten und Friedensſchlüſſen gebraucht. Alle dieſe ſind nothwendige *Materialien*, aber das Gebäude muſs davon erbaut werden, ſonſt ſind ſie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem ſich kein Menſch freuet, in dem keine lebendige Seele wohnet. Die Farben ſind dem Maler nothwendig, aber er braucht ſie zum Gemälde; alsdann erſt erfreuen ſie das Auge und unterrichten die Seele. Laſſen Sie uns ſehen, was das Wort Geographie uns ſchon ſeinem Namen nach ſage.

Es heißt *Erdbeſchreibung*: ſonach iſt die Kenntnis der Erde, überhaupt die phyſiſche Geographie vor allem nothwendig, eine Kenntnis, die ſo wichtig als leicht und angenehm unterhaltend iſt. Wer wird das wunderbare Haus nicht kennen lernen wollen, in dem wir wohnen? den abwechſelnden Schauplatz, auf den uns die ſchaffende Güte und Weisheit zu ſetzen für gut gefunden? Die Erde alſo, eine Kugel, als einen Planeten kennen zu lernen, ſich die allgemeinen Geſetze bekannt zu machen, nach denen ſie ſich um ſich ſelbſt und um die Sonne bewegt, und wie dadurch Tage und Jahre, Klimate und Regionen auf ihr werden, dies alles mit der Faßlichkeit und *Würde* vorgetragen, die der große Gegenſtand fordert: wenn das nicht den Geiſt erhebt und erweckt, was ſollte ihn erheben und erwecken? Es gibt einem edlen Jüngling einen Theil jener erhabenen Freude, die wir fühlen, wenn wir Scipio's Traum beim Cicero leſen oder eine erhabene Muſik hören; denn dieſe Kenntniſſe ſind eine wahre Muſik des Geiſtes. Aus der größten Einheit von Naturprincipien wird eine ungemeſſene Reihe von geographiſchen Folgen ſichtbar, die wir täglich empfinden und genießen, und von denen doch jeder Verſtändige Aufſchluß wünſchet. So wie ich von einem Jüngling einen ſchlechten Begriff hätte, der z. B.

Fontenellens Gespräch von mehr als einer Welt ohne Vergnügen läse: so müßte es eine menschenähnliche Bildsäule sein, die bei den großen Gesetzen, die allgemein auf unserm Erdboden herrschen, und wodurch er das, was er ist, ward, ungerührt bliebe. Lebenslang werden mir die Zeiten aus der Morgenröthe meines Lebens auch im Andenken ein angenehmer Traum bleiben, da meine Seele diese Kenntnis zuerst empfieng, und ich über die Grenzen meines Geburtslandes hinaus in die weite Welt Gottes, in welcher unser Erdboden schwimmt, entzückt ward.

Der Planet, den wir bewohnen, theilt sich in Erde und Wasser; jene steht wie ein Berg hervor, zu dessen beiden Seiten Ströme rinnen: dies ist das große Verhältnis von Wasser, aus dessen Dünsten, durch die Luft geläutert und durch die Höhen der Berge angezogen, die Quellen aller Fruchtbarkeit und Nahrung der Erde werden. Welche Fülle von schönen und nützlichen Kenntnissen, die in dieser Betrachtung ruhen! Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe an Mineralien, Pflanzen, Thieren und Menschen gewahr wird; wenn er einsehen lernt, daſs, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ungeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht ist, von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o, wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! Indem er die mancherlei Producte der Erde, die mancherlei Gattungen der Schöpfung in diesem oder jenem Klima, die mancherlei Denkarten, Gebräuche, Lebensweisen seiner Mitbrüder, der Menschen, kennen lernt, die alle mit ihm das Licht einer Sonne genießen und einerlei Gesetzen des Schicksals gehorchen: wahrlich so muſs ihm die Geographie das reizendste Gemälde voll Kunst, Anlagen, Abwechselung, ja voll Lehren der Klugheit, Menschlichkeit und Religion werden. Er wird, ohne daſs er sein Vaterland verläßt, ein Ulysses, der die Erde durchreiset, viele Völker, Länder und Sitten, voll Klugheit und Thorheit kennen lernt, und wenn ihm jedes von diesem anschaulich gemacht wird, so müßte es eine stupide Mißgeburt sein, die dadurch nicht Ideen in den Kopf oder geläuterte Empfindung ins Herz erhielte. O hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren die sich einbilden, daſs außer ihrem Erdwinkel kein Heil sei, und daſs die Sonne der Vernunft nur in ihrer Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie und Geschichte besser gelernt: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Haupts zum Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und zur Richtschnur aller Zeiten, aller Klimata und Völker gemacht haben! — An meinem geringen Theil wenigstens muſs ich bekennen, daſs Geographie und Geschichte, beide im wahren und würdigen Umfang ihrer Begriffe betrachtet, zuerst dazu beigetragen haben, eine Reihe träger Vorurtheile

abzuschütteln, Sitten und Menschen zu vergleichen und das Wahre, Schöne und Nützliche zu suchen, in welcher Gestalt und Hülle es sich von außen auch zeige. Auf diese Weise dienen Geographie und Geschichte der nützlichsten Philosophie auf der Erde, nämlich der Philosophie der Sitten, Wissenschaften und Künste: sie schärfen den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen: sie lehren uns mit erleuchteten Augen unsere Vortheile sehen und schätzen, ohne dass wir dabei irgend eine Nation der Erde verachten oder verfluchen wollten. „In ihm leben, weben und sind wir", sagt Paulus vor'm Altar des unbekannten Gottes der Athenienser. „Gott hat gemacht, dass von einem Blut aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen, und Ziel gesetzt und zuvor versehen, wie lange und weit sie wohnen sollen. Sie alle sind Kinder seines Geschlechts."

Es ergibt sich aus dem, was ich gesagt habe, dass Geographie auf eine wirkliche Art mannigfach, reich, anschaulich gemacht, von der Naturgeschichte und Historie der Völker unabtrennlich sei und zu beiden die wahren Grundlinien gewähre. — Naturgeschichte ist das, was Jünglinge und Kinder am meisten reizt, was auch ihren Kopf mit den reichsten, reinsten, wahrsten, brauchbarsten Bildern und Ideen füllt, die ihnen weder die aphthonianische Chrie, noch Logik und Metaphysik geben; und die wahrste, angenehmste, nützlichste Kindergeographie ist Naturgeschichte. — Der Elephant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr, als die acht Kurfürsten des heiligen römischen Reichs in ihren Hermelinmänteln und Pelzen; die großen Revolutionen der Erde und des Meeres, die Vulkane, die Ebbe und Flut, die periodischen Winde u. s. sind seinen Jahren und Kräften viel mehr angemessen, als die Pedanterei zu Regensburg und Wetzlar. Durch die Naturgeschichte zeichnet sich jedes Land, jedes Meer, jede Insel, jedes Klima, jedes Menschengeschlecht, jeder Welttheil bei ihm mit unverlöschbarem Charakter aus, um so mehr, da diese Charaktere beständig sind und nicht mit dem Namen eines sterblichen Regenten wechseln. Das ägyptische Roß, das arabische Kameel, der indische Elephant, der afrikanische Löwe, der amerikanische Kaiman u. s. sind denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder, als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog und vielleicht der erste Krieg verändert. Und da alle Reiche der Natur einander so nahe grenzen, da die Kette aller Erdwesen so verschlungen in einander hängt: so wird eines die Erinnerung des andern. Der Berg erinnert an Metalle und Mineralien, an Quellen und Ströme, an die Wirkung der Atmosphäre, so wie an Thiere und Menschen, die ihn oder seinen Abhang bewohnen. Alles füget sich an einander und entwirft dem Geist des zu bildenden Jünglings ein unvergeßliches Gemälde voll lehrreicher Züge, die in alle Wissenschaften übergehen und allenthalben von vielseitigem nützlichen Gebrauch sind.

Insonderheit weiß jedermann, dass die Geographie zunächst der Geschichte und zwar jeder Geschichte, der politischen und gelehrten, der Kirchen- und Staatsgeschichte diene, ja ich darf sagen, dass die Geschichte ohne Geographie so wie ohne Zeitrechnung größtentheils ein wahres Luftgebäude werde.

Was hilft's dem Jüngling, wenn er weiß, was geſchehen iſt, ohne daſs er weiß, wo es geſchehen ſei? — und warum iſt ſo oft die alte Geſchichte eher ein unſteter Traum, als eine wahre Geſchichte zu nennen? Nicht auch unter andern deswegen, als weil ſie ſo oft von der alten Geographie getrennt wird und alſo von lauter Schattengeſtalten redet, die in der Luft ſchweben? Durch die Geographie wird die Geſchichte gleichſam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, ja für die Beurtheilungskraft ſelbſt; denn nur durch ihre Hilfe wird es deutlich, warum dieſe und keine andern Völker ſolche und keine andere Rolle auf dem Schauplatz unſerer Erde ſpielten; warum dieſe Regenten hier, jene dort herrſchen konnten, dies Reich lange, jenes kurz dauern mußte; warum die Monarchien und Reiche ſo und nicht anders zuſammen grenzen, ſich befehden oder vereinigen konnten; woher die Wiſſenſchaften und die Cultur, die Erfindungen und Künſte dieſe und keine andere Laufbahn nahmen, und wie von der Höhe Aſiens durch Aſſyrer, Perſer, Ägypter, Griechen, Römer, Araber, Europäer endlich der Ball der Weltbegebenheiten und Weltſtreitigkeiten jetzt hier, jetzt dorthin geſchoben ſei. — Ich würde ſtundenlang reden müſſen, wenn ich dies alles auch nur in den nothdürftigſten Exempeln zeigen wollte. Kurz, die Geographie iſt die Baſis der Geſchichte, und die Geſchichte iſt nichts, als eine in Bewegung geſetzte Geographie der Zeiten und Völker. — Wer eine ohne die andere treibt, verſteht keine, und wer beide verachtet, ſollte, wie der Maulwurf, nicht auf, ſondern unter der Erde wohnen. Alle Wiſſenſchaften, die unſer Jahrhundert liebt, ſchätzt, befördert und belohnt, gründen ſich vorzüglich auf Philoſophie und Geſchichte; Handel und Politik, Ökonomie und Rechte, Arzneikunſt und alle praktiſche Menſchenkenntnis und Menſchenbearbeitung gründen ſich auf Geographie und Geſchichte. Sie ſind der Schauplatz und das Buch der Haushaltung Gottes auf unſrer Welt: die Geſchichte das Buch, die Geographie der Schauplatz. In jeder Wiſſenſchaft der Akademie muſs ein Studierender zurückbleiben, wenn er dieſe Grundwiſſenſchaften, beinahe die Materialien zu allem, Geographie, Geſchichte und Naturgeſchichte, nicht von Schulen mitbringt. Glücklich, wer ſie auf denſelben in einer ſchönen, reizenden Geſtalt ſah! Glücklich, wem ihre Unterhaltung nicht das Gedächtnis füllte, ſondern die Seele bildete und den Geiſt aufſchloſs. Tretet auf, edle Jünglinge! und zeigt, was ich im allgemeinen Gemälde nur unvollkommen und von ferne anzeigen konnte, durch einzelne Proben in That und Ausführung. Überraſchet uns durch Proben euren Fleißes, eurer Munterkeit, eurer edeln Ruhmbegierde in dieſer und in allen andern Wiſſenſchaften eurer Laufbahn, und der Genius eures Lebens wird euer frühbegonnenes rühmliches Werk krönen.

Jean Paul Friedrich Richter,

geboren 1763 zu Wunſiedel im Fichtelgebirge, wuchs in der Einſamkeit des Dorflebens unter kümmerlichen Verhältniſſen auf. In Leipzig ſtudierte er Theologie; er muſste jedoch dieſes Studium aufgeben, da ſein Vater frühzeitig ſtarb und der zurückgelaſſene Sohn

für den Unterhalt der Mutter zu sorgen hatte. 1796 finden wir ihn in Weimar, wo er mit Herder in Verbindung trat; später wurde er zum hildburghausenschen Legationsrathe ernannt. In den letzten Jahren seines Lebens erblindete er; er starb 1825 zu Baireuth.

Gleich Herder ist er ein Priester echter Humanität; davon zeugt am schönsten seine zart und sinnig gefasste Erziehungslehre „Levana". Sich selbst charakterisiert er treffend im Zettelkasten seines Schulmeisters Quintus Fixlein, wenn er sagt: „Ich konnte nie mehr

Jean Paul Friedrich Richter.

als drei Wege glücklicher zu werden auskundschaften. Der erste, der in die Höhe geht, ist, soweit über das Gewölke des Lebens hinaus zu dringen, dass man die ganze äußere Welt mit ihren Wolfsgruben, Beinhäusern und Gewitterableitern von weitem unter seinen Füßen nur wie ein eingeschrumpftes Kindergärtchen liegen sieht. Der zweite ist, gerade herab zu fallen ins Gärtchen und da sich einheimisch in eine Furche einzunisten, dass, wenn man aus seinem warmen Lerchennest herausspäht, man ebenfalls keine Wolfsgruben, Beinhäuser und Stangen, sondern nur Ähren erblickt, deren jede für den Nestvogel

ein Baum und ein Sonnen- wie Regenſchirm iſt. Der dritte, den ich für den ſchwerſten und klügſten halte, iſt, mit den beiden andern zu wechſeln.“

Bildung zur Religion*).

Was iſt Religion? — Sprecht die Antwort betend aus: der Glaube an Gott; denn ſie iſt nicht nur der Sinn für das Überirdiſche und das Heilige, ſondern die Ahnung deſſen, ohne welchen kein Reich des Unfaßlichen und Überirdiſchen, kurz kein zweites All nur denkbar wäre. Tilgt Gott aus der Bruſt, ſo iſt alles, was über und hinter der Erde liegt, nur eine wiederholende Vergrößerung derſelben: das Überirdiſche wäre nur eine höhere Zahlenſtufe des Mechanismus und folglich ein Irdiſches.

Wenn die Frage geſchieht, was meinſt du mit dem Laute Gott: ſo laſſ' ich einen alten Deutſchen, Sebaſtian Frank,**) antworten: „Gott iſt ein unausſprechlicher Seufzer, im Grunde der Seelen gelegen.“ Ein ſchönes, tiefes Wort! — Da aber das Unausſprechliche in jeder Seele wohnt; ſo iſt es auch jeder fremden zu bedeuten durch Worte. Laſſet mich irgend einem gottesfürchtigen Gemüthe alter Zeiten Worte unſerer Tage geben, und höret es an über Religion:

„Religion iſt anfangs Gotteslehre, daher der hohe Name Gottgelehrter — recht iſt ſie Gottſeligkeit. Ohne Gott iſt das Ich einſam durch die Ewigkeiten hindurch; hat es aber ſeinen Gott, ſo iſt es wärmer, inniger, feſter vereinigt, als durch Freundſchaft und Liebe. Ich bin dann nicht mehr mit meinem Ich allein. Sein Urfreund, der Unendliche, den es erkennt, der eingeborne Blutfreund des Innerſten, verläßt es ſo wenig, als das Ich ſich ſelber; und mitten im unreinen oder leeren Gewühl der Kleinigkeiten und der Sünden, auf Marktplatz und Schlachtfeld ſteh' ich mit zugeſchloßner Bruſt, worin der Allerhöchſte und Allerheiligſte mit mir ſpricht, und vor mir als nahe Sonne ruht, hinter welcher die Außenwelt im Dunkel liegt. Ich bin in ſeine Kirche, in das Weltgebäude, gegangen und bleibe darin ſelig-andächtig fromm, werde auch der Tempel dunkel oder kalt oder von Gräbern untergraben. Was ich thue oder leide, iſt kein Opfer für ihn, ſo wenig, als ich mir ſelber eines bringen kann; ich liebe ihn bloß, ich mag entweder leiden, oder nicht. Vom Himmel fällt die Flamme auf den Opferaltar und verzehrt das Thier, aber die Flamme und der Prieſter bleiben. Wenn mein Urfreund etwas von mir verlangt, ſo glänzt mir Himmel und Erde; und ich bin ſelig, wie er; wenn er verweigert, ſo iſt Sturm auf dem Meer, aber er iſt mit Regenbogen überdeckt, und ich kenne wohl die gute Sonne darüber, welche keine Wetter-, nur lauter Sonnenſeiten hat. Nur böſen liebloſen Geiſtern gebietet ein Sittengeſetz, damit ſie nur erſt beſſer werden, und darauf gut. Aber das liebevolle Anſchauen des Urfreundes der Seele, der jenes Geſetz erſt beſeelt und überſchwenglich macht, verbannt nicht bloß den böſen Gedanken, der ſiegt, ſondern auch den andern, der nur verſucht.

*) Levana oder Erziehlehre.

**) Zinkgrefs der Teutſchen ſcharfſinnige kluge Sprüche. 1639.

Wie doch über dem höchsten Gebirge noch hoch der Adler schwebt, so über der schwer ersteigbaren Pflicht die rechte Liebe.

„Wo Religion ist, werden Menschen geliebt und Thiere und alles All. Jedes] Leben ist ja ein beweglicher Tempel des Unendlichen. Alles Irdische selber verklärt und sonnt sich in den Gedanken an ihm; nur ein Irdisches bleibt finster übrig, die Sünde, das wahre Seelen-Nichts; oder der unaufhörliche Tantalus, der Satan.

„Man darf mit einigem Recht zu andern von dem sprechen, wovon man in und mit sich gar nicht spricht; denn in mir ist er mir so nahe, daß ich sein und mein Wort schwer trennen kann; aber am zweiten Ich bricht sich meines zurück, und ich finde nur jenen wiederglänzend wieder, der mich und den Thautropfen erleuchtet.

„Sobald es aber kein Irrthum ist, dies alles zu denken: wie wirst du, o Gott! denen, die das vieltönige Leben überwanden, erst in der eintönigen stummen Stunde des Sterbens erschienen sein, da, wo Welt nach Welt, Mensch nach Mensch hinschwand, und nichts blieb neben dem Sterblich-Unsterblichen, als der Ewige? — Wer Gott in die letzte dunkelste Nacht hineinbringt, kann nicht erfahren, was Sterben ist, weil er auf den ewigen Stern im Abgrund blickt. — —“

Glaubt ihr nicht, daß Religion die Poesie der Moral, der hohe Stil des Lebens, nämlich der höchste sei, so denkt weniger an die mystischen Schwärmer, welche als Verächter der Glückseligkeitslehre gern verdammt sein wollten, sobald ihnen nur die Liebe Gottes bliebe, als an Fenelon; könnt ihr reiner, fester, reicher, opfernder sein oder seliger, als er, ein Kind, Weib, Mann und Engel zugleich?

Wie ist nun das Kind in die neue Welt der Religion hineinzuführen? Durch Beweise nicht. Jede Sprosse der endlichen Erkenntnis wird durch Lehre und Allmählichkeit erstiegen; aber das Unendliche, welches selber die Enden jener Sprossenleiter trägt, kann nur auf einmal angeschauet werden, statt zugezählt; nur auf Flügeln, nicht auf Stufen kommt man dahin. Das Dasein Gottes beweisen, so wie bezweifeln, heißt das Dasein des Daseins beweisen oder bezweifeln. Das Ich sucht ein Ur-Ich — nicht etwa bloß eine Ur-Welt neben der jetzigen — jene Freiheit, von welcher die Endlichkeit die Gesetze bekam; aber es könnte nicht suchen, wenn es nicht kennte, und wenn es nicht hätte. Die Großheit der Religion schränkt sich nicht auf irgend eine Meinung ein, sondern dehnt sich über den ganzen Menschen aus; wie überhaupt das Große den Felsbergen gleicht, wovon nie einer allein in platter Ebene, sondern nur unter nachbarlichen aufsteht und sich zum Gebirge auszieht.

Wie keine Körperwelt ohne Ich (oder keine Auferstehasche ohne Phönix), so ist keine Ich- oder Geisterwelt ohne Gott, so wie gleichermaßen kein Schicksal ohne Vorsehung.

Der reinste Unterschied des Menschen vom Thiere ist weder Besonnenheit noch Sittlichkeit — denn von diesen Sternen spielen wenigstens Sternschnuppen im niedrigern Thierkreise — sondern Religion, welche weder Meinung, noch

bloße Stimmung iſt, ſondern das Herz des innern Menſchen, und daher jede erſt grundierend. In jenem für andere Kenntniſſe finſtern Mittelalter ſtand die Religion, wie in der Nacht der Himmel, näher der Erde und glänzend darüber gebreitet, indes uns Gott, wie an dem Tage die Sonne, nur einmal als Schlußſtein des Himmelsgewölbes erſcheint. Der alte Chronikenſchreiber führt den Blutregen — die Mißgeburt — Vögelkämpfe — Kinderſpiele — den Heuſchreckenflügel — ja den plötzlichen Todesfall mitten unter die großen Weltbegebenheiten, ein als höhere Zeichen, z. B. als Rauchwolken einer ausbrechenden Kriegfeuerbrunſt; und der Krieg, ein noch höheres Zeichen, hatte wieder als Strafgericht ſo gut ſeinen überirdiſchen, als ſeinen weltlichen Urſprung. Indes war dieſer Parallelismus oder vielmehr dieſe vorherbeſtimmte Harmoni zwiſchen Erde und Himmel wenigſtens folgerechter, als der neuere phyſiſche Einfluß, welcher von einem Gott, wie von einem theatraliſchen, nur keine Nebenſonne, aber eine Sonne, nicht die Taguhr eines Menſchen, aber die Jahrtauſenduhr der Weltgeſchichte, ſtellen läßt, als ob die Entgegenſetzung des Irdiſchen und Überirdiſchen auf bloßem Grade der Größe beruhe, und als ob nicht für die ganze Endlichkeit auch deren kleinſtes Endchen die gleiche Ein- oder Ausſchließung des Unendlichen gelte. Wer aber Religion hat, findet eine Vorſehung mit nicht mehr Recht in der Weltgeſchichte, als in ſeiner Familiengeſchichte; den Regenbogen, der ſich auf Höhen als blühender Zirkel in den Himmel hängt, ſchafft dieſelbe Sonne im Thautropfen einer niedrigen Blume nach. Die beſcheidne jetzige Scham der Einzelweſen, welche lieber das blinde Schickſal, als die ſchauende Vorſehung für ſich ſorgen läßt, bezeugt weniger Unglauben und Beſcheidenheit, als Bewußtſein, nicht fromm zu glauben und zu handeln.

Herder beweiſet, daß alle Völker von der Religion, Sprache, Schrift und jede früheſte Bildung überkommen haben; aber beweiſet er damit nicht noch etwas? Nämlich nicht dieſes, daß in Völkern, wie folglich in Menſchen, das Ideal älter iſt, als die Wirklichkeit? — daß alſo dem Kinde das Höchſte näher, als das Niedrigſte, liege, zumal da jenes in ihm liegt, und daß man früher nach der Sternenzeit und Sonnenuhr rechne, als nach der Stadtuhr, und daß die Gottheit dem Menſchen, wie ſonſt ins Paradies, jetzo in die Wüſte ihr Ebenbild früher mitgebe, bevor es entfärbt, ohne es je entrathen und verlieren zu können? Alles Heilige iſt früher, als das Unheilige; Schuld ſetzt Unſchuld voraus, nicht umgekehrt; es werden Engel, aber nicht gefallene, geſchaffen. Daher kommt eigentlich der Menſch nicht zum Höchſten hinauf, ſondern erſt von da herab und erſt dann zurück empor; und nie kann ein Kind für zu unſchuldig und zu gut gehalten werden. So nun erſcheint eben darum den Völkern und Einzelweſen der Unendliche früher, als das Endliche, ja als das Unendliche, ſo wie die Allmacht der jungen Natur (nach Schelling) früher die feſten Sonnen gebar, als die Erden, die um ſie laufen. Schliefe nicht eine ganze religiöſe Metaphyſik träumend ſchon im Kinde: wie wären ihm denn überhaupt die inneren Anſchauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u. ſ. w. zu geben, da wir ſie durch keine äußeren vermitteln können und nichts zu jenen haben, als das leere Wort, das aber nur erwecken, nicht erſchaffen kann? Wie

Sterbende und Ohnmächtige innere Musik hören, welche kein Außen gibt; so sind Ideen solche innere Töne.*) Überhaupt sogar die Fragen, d. h. die Gegenstände der eigentlichen Metaphysik sind in Kindern, wie in ungelehrten Ständen, nur unter andern Wortleitern, lebendiger und gewöhnlicher, als man voraussetzt; und das vierjährige Kind fragt schon nach dem, was hinter den Brettern der umschloßenen Welt liegt, und nach dem Entstehen Gottes 2c. So hörte der Verfasser in einem Kindergespräch z. B. seinen fünfjährigen Knaben philosophieren und sagen: „der liebe Gott hat alles gemacht; wenn man ihm etwas schenkt, so hat er es gemacht"; worauf die vierjährige Schwester sagte: „er macht nichts," und er antwortete: „er macht nichts, weil ers gemacht hat." — Oder: die siebenjährige Schwester behauptete: wenn die Seele im Kopfe wieder Arme und Beine und einen Kopf hätte, so müßte in diesem wieder eine Seele wohnen, und diese hätte wieder einen Kopf und so immer fort.**)

Wenn Rousseau Gott und folglich Religion erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt: so kann er — ausgenommen bei großen Seelen — sonst nicht mehr religiöse Begeisterung und Liebe davon erwarten, als ein pariser Vater kindliche, der nach der Sitte einiger Völker einem Sohne nicht eher erscheint, als bis er keinen Vater mehr braucht.***) Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt? Nicht die Wolken des Vor- oder Nachmittags, sondern entweder das Gewölke oder die Bläue des Morgens entscheiden über den Wert des Tags.

Da aber die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß ers selber habe: so kann niemand Religion lehren, als wer sie besitzt; erwachsene Heuchelei hingegen oder Maulreligion erzeugt nichts, als unerwachsene; eine solche Nebensonne kann weder wärmen, noch leuchten; und jeden optischen Betrug erwidert ein akustischer. Wer keinen Gott im Himmel und im Herzen hat, kann sich ohne Unsittlichkeit durch keine Sittlichkeit gebunden glauben, in seine Kinder (etwan Nutzens halber) ein Nichts zu impfen, das er aus sich schon ausgerißen hat, und das er später selber wieder auszureuten gedenkt. Eigentlich aber wirft weder der Glaube an die Sittlichkeit einer Religionlüge, noch an den Staatnutzen derselben, den Trug in das glaubend-offne Kinderherz, sondern nur jene eigennützige Schwäche thut's, welche gern mit Gott und dem Teufel zugleich capitulierte; jenes argumentum a tuto†) (ein Offenhalten einer göttlichen

*) So die Geisterfurcht, die unendliche Furcht, welche ohne ein Außen, wo es nur Körperfurcht geben kann, gleichwohl waltet und starr und kalt macht.

**) Eben jetzo unter dem Schreiben sagt die obige vier-, jetzt sechsjährige: Die Zahl hat eine Eins und fängt an, und was anfängt, muß auch aufhören. Zuletzt zeigte sie mir einen Stock und fragte: hört der nicht auf allen Seiten auf?

***) Wenigstens nach Mercier sehen die vornehmen Pariser, sogar die Pariserinnen, ihre auf dem Lande erzognen Kinder erst, wenn diese herangewachsen.

†) Der Sicherheit- und Nothfall-Glaube.

Hinterthür, aber für seine Verletzung der Vernunft und der Sittlichkeit eines entgegengesetzten Namens wert) gehört, gottlob! nicht unter die Sünden unserer Zeit.

Je jünger das Kind ist, desto weniger hör' es das Unaussprechliche nennen, das ihm durch ein Wort nur zum Aussprechlichen wird; aber es sehe dessen Symbole. Das Erhabene ist die Tempelstufe zur Religion, wie die Sterne zur Unermeßlichkeit. Wenn in die Natur das Große hineintritt, der Sturm, der Donner, der Sternenhimmel, der Tod: so spricht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Wohlthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche.

Zeigt überall, auch an den Grenzen des heiligen Landes der Religion, dem Kinde anbetende und heilige Empfindungen; diese gehen über und entschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, so wie es mit euch erschrickt, ohne noch zu wissen, wovor. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Namen genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionlehrer von Kindern geworden. — Nicht *mit* ihnen, sondern nur *vor* ihnen dürft ihr *eure* Gebete beten, d. h. Gott laut denken; aber wohl *mit* ihnen ihre *eigenen*. Eine verordnete Erhebung und Rührung ist eine entweihete: — Kindergebete sind leer und kalt und eigentlich nur Überreste des jüdisch-christlichen Opferglaubens, der durch Unschuldige, statt durch Unschuld, versöhnen und gewinnen will; und heimlich behandelt das Kind den Gott, den ihr ihm mündlich gebt, gerade so wie der Kamtschadale und jeder Wilde den seinigen. Ein Tischgebet vor dem Essen muss jedes Kind verfälschen. Auch später sei der Bettag und jeder Religiontag ein seltener; aber darum feierlicher; was das ergreifende erste Abendmahl für das Kind ist, das lasset jede Stunde sein, worin ihr sein Herz zur Religion heiligt. Nur selten lasset die Kinder in die Kirche gehen; denn ihr könnt ihnen ebenso gut ein Klopstocks oder Händels Oratorium zu hören geben, als das kirchliche; aber wenn ihrs thut,[1] so weihet sie in die Würde einer Theilnahme an den Erhebungen ihrer Eltern ein. Ja, ich wollte lieber — da es noch keinen besondern Gottesdienst bloß für Kinder giebt und keine Kinderprediger — ihr führtet sie an großen Tagen der Natur oder des Menschenlebens bloß in den *leeren* Tempel und zeiget ihnen die heilige Stätte der Erwachsenen. Wollt ihr Dämmerung, Nacht, Orgel, Lied, Vaters Predigt dazu setzen: so werdet ihr wenigstens durch *einen* Kirchgang mehr religiöse Einweihung in jungen Herzen zurücklassen, als ein ganzes Kirchenjahr in alten. Wehe thut dem Herzen nach diesen Ansichten die schon ziemlich abgewöhnte Gewohnheit, welche man jetzo gutmüthig zurück wünscht,*) nämlich die, dass die Kindheit und Jugend die Predigten, d. h. deren Entwürfe, im Tempel nachschreibe und zu Hause oder im Gymnasium richtig vorlege. Obwohl hier dem Scherze sehr nahe, wollen wir bloß im Ernste fragen: wird denn hier die religiöse Innigkeit des Zusammenfühlens nicht in ein logisches Abfleischen und Verknöchern entnervt und das Heilige und

*) Professor Petri in der neuen Bibliothek für Pädagogik ꝛc. Juli 1811 welcher sich dabei auf Reinhards Jugendbeispiel beruft.

der Herzenszweck nicht zu einem Mittel der Kopfübung herabgezogen und jede Rührung entfernt gehalten, weil diese etwan durch das Nachfühlen das Nachschreiben verdunkeln könnte? Etwas ebenso Gutes wär' es vielleicht, wenn eine Jungfrau von der Liebeserklärung ihres Geliebten sich einen kurzen pragmatischen Auszug machte, oder ein Soldat von der Feuerrede seines Anführers vor der Schlacht, oder ein Evangelist vor Christi Bergpredigt eine nette Disposition mit allen Unterabtheilungen. — Wenn so die Lehrer alle höchsten Ziele in neue Mittel und Wege, nämlich Rückwege, verwandeln: gehen sie damit nicht geistig so mit dem Geistigen um, wie die neuen Römer leiblich mit Triumphbogen und Jupiters Tempeln, welche sie zu Wäschstangen vernützten?

Für die armen Volkkinder, deren Eltern selber noch Zöglinge des Sonntags sind, und denen gegen den tiefen Wochenwust unter ihrem niedrigen Wolkenhimmel eine durchaus emporziehende Hand nicht fehlen darf, gilt mehr, als für Kinder höherer Stände, äußerlicher Kirchendienst: die Kirchenmauern, die Kanzel, die Orgel sind ihnen Symbole des Göttlichen; es ist aber als Symbol einerlei, obs eine Dorfkirche oder der Naturtempel ist; und wissen denn wir selber, ob und wo der Unausforschliche die Steigerung seiner Symbole endigen kann? Braucht nicht der höhere Geist wieder ein höheres?

Lasset in das Allerheiligste der Religion — welches der Kirchengänger erst in die Kirche als den Tempelvorhof des Herzens mitbringt — das Auge des Zöglings überall blicken, wo er nur äußere Mauern und Formen erblickt. — Jede fremde Religionübung sei ihm heilig, wie die eigne, und jedes äußere Gerüst dazu. Das protestantische Kind halte das katholische Heiligenbild am Wege für sehr ehrwürdig, wie einen alten Eichenhain seiner Voreltern; es nehme die verschiedenen Religionen so liebend, wie die verschiedenen Sprachen, auf, worin doch nur ein Menschengemüth sich ausdrückt. Jedes Genie aber ist in seiner Sprache, jedes Herz in seiner Religion allmächtig.

Nur keine Furcht erschaffe den Gott der Kleinheit; sie selber ist vom bösen Geiste geschaffen; soll der Teufel der Großvater Gottes werden?

Wer etwas Höheres im Wesen, nicht bloß im Grade sucht, als das Leben nehmen oder geben kann, der hat Religion; glaub' er dabei immerhin nur ans Unendliche, nicht an den Unendlichen, nur an Ewigkeit ohne Ewigen, gleichsam, als Widerspiel anderer Maler, die Sonne zu keinem Antlitz ausmalend, sondern dieses zu jener abründend. Denn wer alles Leben für heilig und wundersam hält, es wohne bis ins Thier und in die Blume hinab; wer, wie Spinoza, durch ein edles Gemüth weniger auf der Stufe und Höhe, als auf Flügeln schwebt und bleibt, von wo aus das All rings umher — das stehende und das geschichtlich bewegliche — sich in ein ungeheures Licht und Leben und Wesen verwandelt und ihn umfließt, so dass er sich selber in das große Licht aufgelöset fühlt und nun nichts sein will, als ein Strahl im unermeßlichen Glanze: der hat und gibt folglich Religion, da das Höchste stets den Höchsten, wenn auch formlos, spiegelt und zeigt hinter dem Auge.

Der rechte Unglaube bezieht sich auf keine einzelnen Sätze und Gegensätze, sondern auf die Erblindung gegen das Ganze. Macht im Kinde den allmächtigen

Sinn des Ganzen rege gegen selbstischen Sinn der Theile: so erhebt sich der Mensch über die Welt, die ewige über die wechselhafte.

Gebt dem Kinde unser Religionbuch in die Hand; aber schickt die Erklärung dem Lesen nicht *nach*, sondern *voraus*, damit in die junge Seele die fremde Form als ein Ganzes dringe. Warum soll erst der Mißverstand der Vorläufer des Verstandes sein? — Ohne Wunder gibts keinen Glauben; und der Wunderglaube selber ist ein inneres. Allem Großen, was euch vorkommt, müßt ihr einen Sonnenblitz des Ursprungs zugestehen, dem Genius, der Liebe jeder Kraft; nur die Schwäche und Ränke entstehen auf Stufen, Treppen und Folterleitern; die rechte Himmelleiter hat keine Sprossen. Wenigstens zwei Wunder oder Offenbarungen bleiben euch in diesem, die Töne mit dumpfen Materien erstickenden, Zeitalter unbestritten, gleichsam ein ältestes und ein neuestes Testament, nämlich die Geburt der Endlichkeit und die Geburt des Lebens mitten ins dürre, Holz der Materie hinein; dann aber ist mit *einer* Unerklärlichkeit jede andre gesetzt, und *ein* Wunder vernichtet die ganze Philosophie; folglich heuchelt ihr nicht, wenn ihr das Kind aus dem Religionbuche und aus dem Geheimbuche der Natur alles ziehen lasset, was ihr nicht erklären könnt. Nicht durch die Lehrsätze, sondern durch die Geschichten der Bibel keimt lebendige Religion auf; die beste christliche Religionlehre ist das Leben Christi, und dann das Leiden und Sterben seiner Anhänger, auch außerhalb der h. Schrift erzählt.

In der schönen Frühlingzeit der religiösen Aufnahme des Kindes unter Erwachsene — eine so wichtige, da es vor dem Altare zum erstenmale öffentlich und mit allen Rechten eines Ich auftritt und forthandelt — in dieser einzigen Zeit, wo plötzlich das dämmernde Leben in ein Morgenroth aufbricht und dadurch das Neue der Liebe und der Natur verkündigt, gibts keinen schönern Priester für die junge Seele, der sie vor den Hochaltar der Religion gleichsam unter Tänzen und Entzückungen führe und geleite, als der Dichter ist, welcher eine sterbliche Welt einäschert, um auf ihr eine unsterbliche zu bauen, damit das Erdenleben gleich bleibe den Polarländern, welche, so thier- und blumenleer so kalt und ohne Farben, doch über sich nach dürftigen Tagen reiche Nächte tragen, worin der Himmel die Erde aussteuert, und wo der Nord- oder Polarschein das ganze Blau mit Feuerfarben, Edelsteinen, Donnern, üppigen Gleichergewittern füllet und den Menschen des kalten Bodens an das erinnert, was über ihm lebt.

Immanuel Kant*)

(1724—1804.)

wurde zu Königsberg geboren. Sein Vater Johann Georg, dessen Vorfahren aus Schottland stammten, war ein geachteter Handwerksmann, ein Sattlermeister; seine Mutter, eine Frau von edlem

*) Vergl. J. Kant. Über Pädagogik. Mit Anleitung und Anmerkungen versehen von Dr. O. *Willmann*. Leipzig.

Herzen, scharfem natürlichen Verstande, war für ihren Stand mit ungewöhnlichen Kenntnissen ausgestattet. Beide Eltern hiengen dem damals in Königsberg herrschenden Pietismus an und leiteten in diesem Sinne die erste Erziehung ihrer Kinder; außerdem nahm ein Professor der Theologie, der seine pädagogische Bildung A. H. Francke verdankte, auf die Erziehung in der Kantschen Familie Einfluss.

Immanuel Kant.

Es war somit die pietistische Pädagogik, welche die Jugendeindrücke des Knaben wesentlich mitbestimmte. Wie tief diese Eindrücke waren, bezeugt eine Äußerung des greisen Kant gegen seinen Schüler Rink (derselbe, dem wir die Aufzeichnungen Kants „Über Pädagogik" verdanken), indem er sagt: „Waren auch die religiösen Vorstellungen der damaligen Zeit und die Begriffe von dem, was man Tugend und Frömmigkeit nannte, nichts weniger als deutlich und genügend, so fand man doch wirklich die Sache. Man sage dem Pietismus nach, was man will, genug, die Leute, denen er ein Ernst

war, zeichneten sich auf eine ehrwürdige Weise aus. Sie besaßen das Höchste, was der Mensch besitzen kann, jene Ruhe, jene Heiterkeit, jenen inneren Frieden, der durch keine Leidenschaft beunruhigt wurde. Keine Noth, keine Verfolgung setzte sie in Missmuth, keine Streitigkeit war vermögend, sie zum Zorn und zur Feindschaft zu reizen. Mit einem Worte, auch der bloße Beobachter wurde unwillkürlich zur Achtung hingerissen."

Obgleich jedoch auch das Gymnasium in Königsberg, wo Kant die Grundlagen für seine wissenschaftliche Bildung erhielt, in pietistischem Sinne geleitet wurde, so hat der Philosoph Kant dennoch die pietistische Weltauffassung nicht zu der seinigen gemacht und sogar speciell die aus derselben hervorgehende Erziehungsweise getadelt.

Wir können hier nicht das Leben und Wirken des großen Denkers nach allen Seiten beleuchten; sein philosophisches Hauptwerk ist die „Kritik der reinen Vernunft", der darin aufgestellte Endzweck des Menschendaseins — „kategorischer Imperativ" — das Gute um des Guten willen.

Kants Stellung an der Universität zu Königsberg und die daselbst eingeführte Ordnung, dass die Professoren der Philosophie abwechselnd auch Vorträge über Pädagogik halten mussten, war die äußere Veranlassung für ihn, sich mit diesem Gegenstande zu beschäftigen. In hohem Grade erregte Basedows Philanthropin in Dessau seine Aufmerksamkeit, und eine nachhaltige Wirkung übte Rousseaus „Emil" auf ihn.

Kant verlangt, dass die Erziehung auf anthropologischer Grundlage stattfinde; nach dem Princip seiner Moral fordert er, dass das Gute aus Achtung vor dem Gesetz und um seiner selbst willen geübt, dass somit auch der Zögling gehalten würde, das Gute zu thun, weil es gut ist und nicht um des Lohnes willen; dass er das Böse meide, weil es an sich selbst verabscheuungswürdig ist, nicht zunächst darum, weil es Gott verboten hat.

Kants Pädagogik ist noch kein System; allein durch die psychologische Begründung derselben trug er zur wissenschaftlichen Bearbeitung der Erziehungskunde nicht wenig bei.

Über die physische Erziehung*).

Der positive Theil der physischen Erziehung ist die Cultur. Der Mensch ist, in Beziehung auf dieselbe, von dem Thiere verschieden. Sie besteht vorzüglich in der Übung seiner Gemüthskräfte. Deswegen müssen Eltern ihrem Kinde Gelegenheit dazu geben. Die erste und vornehmste Regel hiebei ist, dass man so viel als möglich aller Werkzeuge entbehre. So entbehrt man gleich anfänglich des Leitbandes und Gängelwagens und lässt das Kind auf der Erde herumkriechen, bis es von selbst gehen lernt, und dann wird es desto sicherer gehen. Werkzeuge nämlich ruinieren nur die natürliche Fertigkeit. So braucht man eine Schnur, um eine Weile zu messen; man kann dies ebenso gut durch das Augenmaß bewerkstelligen; eine Uhr, um die Zeit zu bestimmen; man kann es auch durch den Stand der Sonne; einen Compass, um im Walde die Gegend zu wissen; man kann es auch aus dem Stande der Sonne am Tage und aus dem Stande der Sterne in der Nacht. Ja, man kann sogar sagen, anstatt einen Kahn zu brauchen, um auf dem Wasser fortzukommen, kann man schwimmen. Der berühmte Franklin wundert sich, dass nicht jedermann dieses lernt, da es doch so angenehm und nützlich ist. Er führt auch eine leichte Art an, wie man es von selbst lernen kann. Man lasse in einen Bach, wo, wenn man auf dem Grunde steht, der Kopf wenigstens außer dem Wasser ist, ein Ei herunter. Nun suche man das Ei zu greifen. Indem man sich bückt, kommen die Füße in die Höhe, und damit das Wasser nicht in den Mund komme, wird man den Kopf schon in den Nacken legen, und so hat man die rechte Stellung, die zum Schwimmen nöthig ist. Nun darf man nur mit den Händen arbeiten, so schwimmt man. — Es kommt nur darauf an, dass die natürliche Geschicklichkeit cultiviert werde. Oft gehört Information dazu, oft ist das Kind selbst erfindungsreich genug, oder erfindet sich selbst Instrumente.

Was bei der physischen Erziehung, also in Absicht des Körpers, zu beobachten ist, bezieht sich entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung oder der Organe der Sinne. Bei dem erstern kommt es darauf an, dass sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehört Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. E. dass man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf einer schwankenden Unterlage gehen könne. Wenn ein Mensch das nicht kann, so ist er auch nicht völlig das, was er sein könnte. Seit das Dessau'sche Philanthropin hierin mit seinem Muster vorangieng, werden nun auch in anderen Instituten mit den Kindern viele Versuche der Art gemacht. Es ist sehr bewunderungswürdig, wenn man liest, wie die Schweizer sich schon von Jugend auf gewöhnen, auf den Gebirgen zu gehen, und zu welcher Fertigkeit sie es darin bringen, so dass sie auf den schmalsten Stegen mit völliger Sicherheit gehen und über Klüfte springen, bei denen sie es schon nach dem Augenmaße wissen, dass sie gut darüber wegkommen werden. Die meisten Menschen aber fürchten sich vor einem eingebildeten Falle, und diese Furcht lähmt ihnen gleichsam die Glieder, so dass alsdann ein solches Gehen für sie mit

*) Aus „Über Pädagogik".

Gefahr verknüpft ist. Diese Furcht nimmt gemeiniglich mit dem Alter zu, und man findet, dass sie vorzüglich bei Männern gewöhnlich ist, die viel mit dem Kopfe arbeiten.

Die Übung im Werfen, theils weit zu werfen, theils auch zu treffen, hat auch die Übung der Sinne, besonders des Augenmaßes, mit zur Absicht. Das Ballspiel ist eins der besten Kinderspiele, weil auch noch das gesunde Laufen dazu kommt. Überhaupt sind diejenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit auch Übungen der Sinne hinzukommen, z. E. die Übung des Augenmaßes, über Weite, Größe und Proportion richtig zu urtheilen, die Lage der Örter nach den Weltgegenden zu finden, wozu die Sonne behilflich sein muss u. s. w.: das alles sind gute Übungen. So ist auch die locale Einbildungskraft, unter der man die Fertigkeit versteht, sich alles an den Örtern vorzustellen, an denen man es wirklich gesehen hat, etwas sehr Vortheilhaftes, z. B. das Vergnügen, sich aus einem Walde herauszufinden, und zwar dadurch, dass man sich die Bäume merkt, an denen man vorher vorbeigegangen ist. So auch die memoria localis, dass man z. E. nicht nur wisse, in welchem Buche man etwas gelesen habe, sondern auch, wo es in demselben stehe. So hat der Musiker die Tasten im Kopfe, dass er nicht mehr erst nach ihnen sehen darf. Die Cultur des Gehörs der Kinder ist ebenso erforderlich, um durch dasselbe zu wissen, ob etwas weit oder nahe, und auf welcher Seite es sei.

Das Blindekuhspiel der Kinder war schon bei den Griechen bekannt. Überhaupt sind Kinderspiele sehr allgemein. Diejenigen, die man in Deutschland hat, findet man auch in England, Frankreich u. s. w. Es liegt bei ihnen ein gewisser Naturtrieb der Kinder zum Grunde; bei dem Blindekuhspiele z. B. zu sehen, wie sie sich helfen könnten, wenn sie eines Sinnes entbehren müssten. Der Kreisel ist ein besonderes Spiel; doch geben solche Kinderspiele Männern Stoff zum weitern Nachdenken und bisweilen auch Anlass zu wichtigen Erfindungen.

Kinder haben gern Instrumente, die Lärm machen, z. B. Trompetchen, Trommelchen u. dgl. Solche taugen aber nichts, weil sie andern dadurch lästig werden. Dergleichen wäre indes schon besser, wenn sie sich selbst ein Rohr so schneiden lernten, daß sie darauf blasen könnten.

Die Schaukel ist auch eine gute Bewegung; selbst Erwachsene brauchen sie zur Gesundheit; nur bedürfen die Kinder dabei der Aufsicht, weil die Bewegung sehr geschwinde werden kann. Der Papierdrache ist ebenfalls ein tadelloses Spiel. Es cultiviert die Geschicklichkeit, indem es auf eine gewisse Stellung dabei in Absicht des Windes ankommt, wenn er recht hoch steigen soll.

Diesen Spielen zugut versagt sich der Knabe andere Bedürfnisse und lernt so allmählich auch etwas anderes und mehr entbehren. Zudem wird er dadurch an fortdauernde Beschäftigung gewöhnt; aber eben daher darf es hier auch nicht bloßes Spiel, sondern es muss Spiel mit Absicht und Endzweck sein. Denn je mehr auf diese Weise sein Körper gestärkt und abgehärtet wird, um so sicherer ist er vor den verderblichen Folgen der Verzärtelung. Auch die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf also nicht gezwungene Zierlichkeit veranlassen. Disciplin muss zuerst eintreten, nicht aber Information. Hier ist nun

aber darauf zu sehen, dass man die Kinder bei der Cultur ihres Körpers auch für die Gesellschaft bilde. Rousseau sagt: „Ihr werdet niemals einen tüchtigen Mann bilden, wenn ihr nicht vorher einen Gassenjungen habt!“ Es kann eher aus einem muntern Knaben ein guter Mann werden, als aus einem naseweisen, klug thuenden Burschen. Das Kind muss in Gesellschaften uns nicht lästig sein, es muss sich aber auch nicht einschmeicheln. Es muss auf die Einladung anderer zutraulich sein, ohne Zudringlichkeit; freimüthig, ohne Dummdreistigkeit. Das Mittel dazu ist: man verderbe nur nichts, man bringe ihm nicht Begriffe von Anstand bei, durch die es nur schüchtern und menschenscheu gemacht oder auf der andern Seite auf die Idee gebracht wird, sich geltend machen zu wollen. Nichts ist lächerlicher, als altkluge Sittsamkeit oder naseweiser Eigendünkel des Kindes. In letzterem Falle müssen wir um so mehr das Kind seine Schwächen, aber doch auch nicht zu sehr unsre Überlegenheit und Herrschaft empfinden lassen, damit es sich zwar aus sich selbst ausbilde, aber nur als in der Gesellschaft, wo die Welt zwar groß genug für dasselbe, aber auch für andere sein muss.

Toby sagt im Tristram Shandy zu einer Fliege, die ihn lange beunruhigt hatte, indem er sie zum Fenster hinauslässt: „Geh, du böses Thier! die Welt ist groß genug für mich und dich.“ Und dies könnte jeder zu seinem Wahlspruche machen. Wir dürfen uns nicht einander lästig werden; die Welt ist groß genug für uns alle.

Praktische Erziehung.

Zu der praktischen Erziehung gehört 1. Geschicklichkeit, 2. Weltklugheit 3. Sittlichkeit. Was die Geschicklichkeit anbetrifft, so muss man darauf sehen, dass sie gründlich und nicht flüchtig sei. Man muss nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man doch nachher nicht zustande bringen kann. Die Gründlichkeit muss in der Geschicklichkeit stattfinden und allmählich zur Gewohnheit in der Lenkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zu dem Charakter eines Mannes. Geschicklichkeit gehört für das Talent.

Was die Weltklugheit betrifft, so besteht sie in der Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, d. h. wie man die Menschen zu seiner Absicht gebrauchen kann. Dazu ist mancherlei nöthig. Eigentlich ist es das letzte am Menschen; dem Werte nach aber nimmt es die zweite Stelle ein.

Wenn das Kind der Weltklugheit überlassen werden soll; so muss es sich verhehlen und undurchdringlich machen, den andern aber durchforschen können. Vorzüglich muss es sich in Ansehung seines Charakters verfehlen. Die Kunst des äußern Scheines ist der Anstand. Und diese Kunst muss man besitzen. Andere zu durchforschen ist schwer, aber man muss diese Kunst nothwendig verstehen, sich selbst dagegen undurchdringlich machen. Dazu gehört das Dissimulieren, d. h. die Zurückhaltung seiner Fehler, und jener äußere Schein. Das Dissimulieren ist nicht allemal Verstellung und kann bisweilen erlaubt sein, aber es grenzt doch nahe an Unlauterkeit. Die Verhehlung ist ein trostloses Mittel. Zur Weltklugheit gehört, dass man nicht gleich auffahre; man muss aber auch nicht gar zu lässig sein. Man muss also leicht heftig, aber doch wacker sein.

Wacker iſt noch unterſchieden von heftig. Ein Wackerer (strenuus) iſt der, der Luſt zum Wollen hat. Dieſes gehört zur Mäßigung des Affectes. Die Weltklugheit iſt für das Temperament.

Sittlichkeit iſt für den Charakter. Sustine et abstine (Ertrage und entſage) iſt die Vorbereitung zu einer weiſen Mäßigkeit. Wenn man einen guten Charakter bilden will, ſo muſs man erſt die Leidenſchaften wegräumen. Der Menſch muſs ſich in Betreff ſeiner Neigungen ſo gewöhnen, daſs ſie nicht zu Leidenſchaften werden, ſondern er muſs lernen, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeſchlagen wird. Sustine heißt erdulde und gewöhne dich zu ertragen!

Es wird Muth und Neigung erfordert, wenn man etwas entbehren lernen will. Man muſs abſchlägige Antworten, Widerſtand u. ſ. w. gewohnt werden.

Zum Temperamente gehört Sympathie. Eine ſehnſuchtsvolle, ſchmachtende Theilnehmung muſs bei Kindern verhütet werden. Theilnehmung iſt wirklich Empfindſamkeit; ſie ſtimmt nur mit einem ſolchen Charakter überein, der empfindſam iſt. Sie iſt noch vom Mitleiden unterſchieden und ein Übel, das darin beſteht, eine Sache bloß zu beſammern. Man ſollte den Kindern ein Taſchengeld geben, von dem ſie Nothleidenden Gutes thun könnten, da würde man ſehen, ob ſie mitleidig ſind oder nicht; wenn ſie aber immer nur von dem Gelde ihrer Eltern freigebig ſind, ſo fällt dies weg.

Der Ausſpruch: festina lente (Eile mit Weile) deutet eine immerwährende Thätigkeit an, bei der man ſehr eilen muſs, damit man viel lerne, d. h. festina. Man muſs aber auch mit Grund lernen und alſo Zeit bei jeden gebrauchen, d. h. lente. Es iſt nun die Frage, welches vorzuziehen ſei, ob man einen großen Umfang von Kenntniſſen haben ſoll, oder nur einen kleineren, der aber gründlich iſt? Es iſt beſſer wenig, aber dieſes Wenige gründlich zu wiſſen, als viel und obenhin, denn endlich wird man doch das Leichte in dieſem letztern Falle gewahr. Aber das Kind weiß ja nicht, in welche Umſtände es kommen kann, um dieſe oder jene Kenntniſſe zu brauchen, und daher iſt es wohl am beſten, daſs es von allem etwas Gründliches wiſſe, denn ſonſt betrügt und verblendet es andere mit ſeinen obenhin gelernten Kenntniſſen.

Das letzte iſt die Gründung des Charakters. Dieſer beſteht in dem feſten Vorſatze, etwas thun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desſelben. „Der Mann, der an ſeinem Vorhaben feſthält", ſagt Horaz, iſt ein Charakter. Z. E. wenn ich jemandem etwas verſprochen habe, ſo muſs ich es auch halten, geſetzt gleich, daſs es mir auch Schaden brächte. Denn ein Mann, der ſich etwas vorſetzt, es aber nicht thut, kann ſich ſelbſt nicht mehr trauen, z. E. wenn jemand es ſich vornimmt, immer frühe aufzuſtehen, um zu ſtudieren, oder dies oder jenes zu thun, oder um einen Spaziergang zu machen, und ſich im Frühlinge nun damit entſchuldigt, daſs es noch des Morgens zu kalt ſei, und es ihm ſchaden könne, im Sommer aber, daſs es ſich ſo gut ſchlafen laſſe, und der Schlaf ihm angenehm ſei, und ſo ſeinen Vorſatz immer von einem Tage zum andern verſchiebt: ſo traut er ſich am Ende ſelbſt nicht mehr.

Das, was wider die Moral iſt, wird von ſolchen Vorſätzen ausgenommen. Bei einem böſen Menſchen iſt der Charakter ſehr ſchlimm, aber hier heißt er

auch schon Hartnäckigkeit, obgleich es doch gefällt, wenn er seine Vorsätze ausführt und standhaft ist, wenn es gleich besser wäre, dass er sich so im Guten zeigte.

Von jemand, der die Ausübung seiner Vorsätze immer verschiebt, ist nicht viel zu halten. Die sogenannte künftige Bekehrung ist von der Art. Denn der Mensch, der immer lasterhaft gelebt hat, und in einem Augenblicke bekehrt werden will, kann unmöglich dahin gelangen, indem doch nicht sogleich ein Wunder geschehen kann, dass er auf einmal das werde, was jener ist, der sein ganzes Leben gut angewandt und immer rechtschaffen gedacht hat. Eben daher ist denn auch nichts von Wallfahrten, Kasteiungen und Fasten zu erwarten; denn es lässt sich nicht absehen, was Wallfahrten und andere Gebräuche dazu beitragen können um aus einem lasterhaften auf der Stelle einen edeln Menschen zu machen.

Um in den Kindern einen moralischen Charakter zu begründen, müssen wir Folgendes merken:

Man muss ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, die das Kind zu thun hat, sind doch nur gewöhnliche Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Diese Pflichten müssen also aus der Natur der Sache gezogen werden. Wir haben hier daher näher zu betrachten:

a) Die Pflichten gegen sich selbst. Diese bestehen nicht darin, dass man sich eine herrliche Kleidung anschaffe, prächtige Mahlzeiten halte u. s. w., obgleich alles reinlich sein muss. Nicht darin, dass man seine Begierden und Neigungen zu befriedigen suche, denn man muss im Gegentheile sehr mäßig und enthaltsam sein, sondern dass der Mensch in seinem Innern eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und seine Pflicht ist es, diese Würde der Menschen in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen.

Die Würde der Menschheit aber verleugnen wir, wenn wir z. E. uns dem Trunke ergeben, unnatürliche Sünden begehen, alle Arten von Unmäßigkeit ausüben u. s. w., welches alles den Menschen weit unter die Thiere erniedrigt. Ferner, wenn ein Mensch sich kriechend gegen andere beträgt, immer Complimente macht, um sich durch ein so unwürdiges Benehmen, wie erwähnt, einzuschmeicheln, so ist auch dieses wider die Würde der Menschheit.

Die Würde des Menschen würde sich auch dem Kinde schon an ihm selbst bemerkbar machen lassen, z. E. im Falle der Unreinlichkeit, die wenigstens doch der Menschheit unanständig ist. Das Kind kann sich aber auch wirklich unter die Würde der Menschheit durch die Lüge erniedrigen, indem es doch schon zu denken und seine Gedanken andern mitzutheilen vermag. Das Lügen macht den Menschen zum Gegenstande der allgemeinen Verachtung und ist ein Mittel, ihm bei sich selbst die Achtung und Glaubwürdigkeit zu rauben, die jeder für sich haben sollte.

b) Die Pflichten gegen andere. Die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen muss dem Kinde schon sehr frühe beigebracht werden, und man muss sehr darauf sehen, dass es dieselben in Ausübung bringe: z. E. wenn ein Kind einem andern ärmeren Kinde begegnet, und es dieses stolz aus dem Wege

oder von ſich ſtößt, ihm einen Schlag gibt u. ſ. w., ſo muſs man nicht ſagen: Thue das nicht, es thut dem andern wehe; ſei doch mitleidig; es iſt ja ein armes Kind u. ſ. w., ſondern man muſs ihm ſelbſt wieder eben ſo ſtolz und fühlbar begegnen, weil ſein Benehmen dem Rechte der Menſchheit zuwider war. Großmuth aber haben die Kinder eigentlich noch gar nicht. Das kann man z. E. daraus erſehen, daſs, wenn Eltern ihrem Kinde befehlen, es ſolle von ſeinem Butterbrote einem andern die Hälfte abgeben, ohne daſs es aber deshalb nachher um ſo mehr wieder von ihnen erhält, ſo thut es dieſes entweder gar nicht oder doch ſehr ſelten und ungerne. Auch kann man ja dem Kinde ohnedem nicht viel von Großmuth vorſagen, weil es noch nichts in ſeiner Gewalt hat.

Viele haben den Abſchnitt der Moral, der die Lehre von den Pflichten gegen ſich ſelbſt enthält, ganz überſehen oder falſch erklärt wie Crugott.*) Die Pflicht gegen ſich ſelbſt aber beſteht, wie geſagt, darin, daſs der Menſch die Würde der Menſchheit in ſeiner eigenen Perſon bewahre. Er tadelt ſich, wenn er die Idee der Menſchheit vor Augen hat. Er hat ein Original in ſeiner Idee, mit dem er ſich vergleicht. Wenn die Zahl der Jahre anwächſet, wenn die Neigung zum Geſchlechte ſich zu regen beginnt, dann iſt der kritiſche Zeitpunkt, in dem die Würde des Menſchen allein im Stande iſt, den Jüngling in Schranken zu halten. Frühe muſs man aber dem Jünglinge Winke geben, wie er ſich vor dieſem oder jenem zu bewahren habe.

Unſern Schulen fehlt faſt durchgängig etwas, was doch ſehr die Bildung der Kinder zur Rechtſchaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechts. Er müſste Fälle enthalten, die populär wären, ſich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungeſucht einträte: ob etwas recht ſei oder nicht? Z. E. wenn jemand, der heute ſeinem Creditor bezahlen ſoll, durch den Anblick eines Nothleidenden gerührt wird und ihm die Summe, die er ſchuldig iſt und nun bezahlen ſollte, hingibt: iſt das recht oder nicht? Nein es iſt unrecht, denn ich muſs frei ſein, wenn ich Wohlthaten thun will. Und, wenn ich das Geld dem Armen gebe, ſo thue ich ein verdienſtliches Werk; bezahle ich aber meine Schuld, ſo thue ich ein ſchuldiges Werk. Ferner, ob wohl eine Nothlüge erlaubt ſei? Nein! es iſt kein einziger Fall gedenkbar, in dem ſie Entſchuldigung verdiente, am wenigſten von Kindern, die ſonſt jede Kleinigkeit für eine Noth anſehen und ſich öfters Lügen erlauben würden. Gäbe es nun ein ſolches Buch ſchon, ſo könnte man mit vielem Nutzen täglich eine Stunde dazu ausſetzen, die Kinder das Recht der Menſchen, dieſen Augapfel Gottes auf Erden, kennen und zu Herzen nehmen zu lehren.

Was die Verbindlichkeit zum Wohlthun betrifft, ſo iſt ſie nur eine unvollkommene Verbindlichkeit. Man muſs nicht ſowohl das Herz der Kinder weich machen, daſs es von dem Schickſale der andern afficiert werde, als vielmehr wacker. Es ſei nicht voll Gefühl, ſondern voll von der Idee der Pflicht. Viele Perſonen wurden in der That hartherzig, weil ſie, da ſie vorher mitleidig ge-

*) Martin Crugott war ein deutſcher Theolog; † 1725 als Hofprediger zu Carolath in Schleſien. W.

wesen waren, sich oft betrogen sahen. Einem Kinde das Verdienstliche der Handlungen begreiflich machen zu wollen, ist umsonst. Geistliche fehlen sehr oft darin, dass sie die Werke des Wohlthums als etwas Verdienstliches hinstellen. Ohne daran zu denken, dass wir in Rücksicht auf Gott nie mehr als unsere Schuldigkeit thun können, so ist es auch unsere Pflicht, den Armen Gutes zu thun. Denn die Ungleichheit des Wohlstandes der Menschen kommt doch nur von gelegentlichen Umständen her. Besitze ich also ein Vermögen, so habe ich es auch nur dem Ergreifen dieser Umstände, das entweder mir selbst oder meinem Vorgänger geglückt ist, zu danken, und die Rücksicht auf das Ganze bleibt doch immer dieselbe.

Der Neid wird erregt, wenn man ein Kind aufmerksam darauf macht, sich nach dem Werte anderer zu schätzen. Es soll sich vielmehr nach den Begriffen seiner Vernunft schätzen. Daher ist die Demuth eigentlich nichts anderes, als eine Vergleichung seines Werkes mit der moralischen Vollkommenheit. So lehrt z. E. die christliche Religion nicht so wohl die Demuth, als sie vielmehr den Menschen demüthig macht, weil er sich ihr zufolge mit dem höchsten Muster der Vollkommenheit vergleichen muss. Sehr verkehrt ist es, die Demuth darein zu setzen, dass man sich geringer schätze als andere. — Sieh, wie das und das Kind sich aufführt! u. dgl. Ein Zuruf der Art bringt eine nur sehr unedle Denkungsart hervor. Wenn der Mensch seinen Wert nach andern schätzt, so sucht er entweder sich über den andern zu erheben, oder den Wert des andern zu verringern. Dieses letztere aber ist Neid. Man sucht dann immer nur dem andern eine Vergehung anzudichten; denn wäre der nicht da, so könnte man auch nicht mit ihm verglichen werden, so wäre man der beste. Durch den übel angebrachten Geist der Ämulation wird nur Neid erregt. Der Fall, in dem die Ämulation noch etwas dienen könnte, wäre der, jemand von der Thunlichkeit einer Sache zu überzeugen, z. E. wenn ich von dem Kinde ein gewisses Pensum gelernt fordere und ihm zeige, dass andere es leisten können.

Man muss auf keine Weise ein Kind das andere beschämen lassen. Allen Stolz, der sich auf Vorzüge des Glücks gründet, muss man zu vermeiden suchen. Zu gleicher Zeit muss man aber suchen, Freimüthigkeit bei den Kindern zu begründen. Sie ist ein bescheidenes Zutrauen zu sich selbst. Durch sie wird der Mensch in den Stand gesetzt, alle seine Talente geziemend zn zeigen. Sie ist wohl zu unterscheiden von der Dummdreistigkeit, die in der Gleichgiltigkeit gegen das Urtheil anderer besteht.

Alle Begierden des Menschen sind entweder formal (Freiheit und Vermögen), oder material (auf ein Object bezogen), Begierden des Wahnes oder des Genusses, oder endlich sie beziehen sich auf eine bloße Fortdauer des Genusses von beiden, als Elemente der Glückseligkeit.

Begierden der ersten Art sind Ehrsucht, Herrschsucht und Habsucht. Die der zweiten Genuss des Geschlechtes (Wollust), der Sache (Wohlleben), oder der Gesellschaft (Geschmack an Unterhaltung). Begierden der dritten Art endlich sind Liebe zum Leben, zur Gesundheit, zur Gemächlichkeit (in der Zukunft: Sorgenfreiheit).

Laster aber sind entweder die der Bosheit, oder der Niederträchtigkeit, oder der Eingeschränktheit. Zu den ersteren gehören Neid, Undankbarkeit und Schadenfreude; zu denen der zweiten Art Ungerechtigkeit, Untreue (Falschheit), Liederlichkeit, sowohl im Verschwenden der Güter, als der Gesundheit (Unmäßigkeit) und der Ehre. Laster der dritten Art sind Liebllosigkeit, Kargheit, Trägheit (Weichlichkeit).

Die Tugenden sind entweder Tugenden der Verdienstes, oder bloß der Schuldigkeit oder der Unschuld. Zu den ersteren gehört Großmuth (in Selbstüberwindung, sowohl der Rache, als der Gemächlichkeit und der Habsucht), Wohlthätigkeit, Selbstbeherrschung; zu den zweiten Redlichkeit, Anständigkeit und Friedfertigkeit; zu den dritten endlich Ehrlichkeit, Sittsamkeit und Genügsamkeit.

Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, dass er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt. Er kann daher nur moralisch gut werden durch Tugend, also aus Selbstzwang, ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann.

Laster entspringen meistens daraus, dass der gesittete Zustand der Natur Gewalt thut, und unsere Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturzustande als Thier herauszutreten. Vollkommene Kunst wird wieder zur Natur.

Es beruht alles bei der Erziehung darauf, dass man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache. Sie müssen lernen die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle der des Hasses zu setzen; innern Abscheu statt des äußern vor Menschen und der göttlichen Strafen, Selbstschätzung und innere Würde, statt der Meinung der Menschen, — innern Wert der Handlung und des Thun, statt der Worte und Gemüthsbewegung, — Vorstand statt des Gefühles, — und Fröhlichkeit und Frömmigkeit bei guter Laune, statt der grämischen, schüchternen und finstern Andacht eintreten zu lassen.

Vor allen Dingen aber muss man sie auch dafür bewahren, dass sie die merita fortunae (die Verdienste des Glücks) nie zu hoch anschlagen.

Johann Gottlieb Fichte.

(1762—1814.)

Zu den Philosophen, die auch die Angelegenheiten der Jugenderziehung zum Gegenstande ihrer Untersuchungen und Betrachtungen machten, gehört ferner J. G. Fichte. Er wurde im Jahre 1762 zu Rammenau in der sächsischen Lausitz geboren, war von

1793—1799 Professor zu Jena, zu Erlangen 1801, und zu Berlin 1809; im Jahre 1814 starb er daselbst.

Im Hinweis auf Pestalozzi, dessen Bestrebungen er aus persönlicher Anschauung kannte, und ergriffen von dem traurigen Schicksale des deutschen Volkes, das unter dem Joch der Fremdherrschaft seufzte, strebte er eine radicale Reform der Erziehung an: Nationalerziehung.

Johann Gottlieb Fichte.

Den lebendigsten Ausdruck gab er den dahin abzielenden Forderungen in seinen „Reden an die deutsche „Nation (1808).

In der ersten dieser Reden sagt Fichte unter andern: „Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesammtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe eine Angelegenheit; so wir aber etwa hiebei abermals einen gebildeten Stand, der etwa durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Bildung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letztere, da Hoffnung und Furcht,

durch welche allein noch auf ihn gewirkt werden könnte, nicht mehr für uns, sondern gegen uns dienen, von uns abfallen und für uns verloren gehen. Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so dass dieselbe nicht Bildung eines neuen Standes, sondern dass sie Bildung der Nation schlechthin als solcher und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben werde, in welcher, in der Bildung zum innigen Wohlgefallen am Rechten nämlich, aller Unterschied der Stände, der in andern Zweigen der Entwicklung auch fernerhin stattfinden mag, völlig aufgehoben sei und verschwinde: und dass auf diese Weise unter uns keineswegs Volks-Erziehung, sondern eigenthümliche National-Erziehung entstehe."

Wesen der neuen Erziehung.

(Reden an die deutsche Nation. 2.)

Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen, bestimmten und beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird und nicht anders sein kann, denn so wie es ist. Strebte sie nicht an ein solches Sein, so wäre sie nicht Bildung, sondern irgend ein zweckloses Spiel; hätte sie ein solches Sein nicht hervorgebracht, so wäre sie eben noch nicht vollendet. Wer sich noch ermahnen muss und ermahnt werden, das Gute zu wollen, der hat noch kein bestimmtes und stets bereit stehendes Wollen, sondern er will sich dieses erst jedesmal im Falle des Gebrauches machen; wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also, wie er eben immer will; für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet und aufgegangen in der Nothwendigkeit. Dadurch eben hat die bisherige Zeit gezeigt, dass sie von Bildung zum Menschen weder einen rechten Begriff, noch die Kraft hatte, diesen Begriff darzustellen, dass sie durch ermahnende Predigten die Menschen bessern wollte und verdrießlich ward und schalt, wenn diese Predigten nicht fruchteten. Wie konnten sie doch fruchten? Der Wille des Menschen hat schon vor der Ermahnung vorher und unabhängig von ihr seine feste Richtung; stimmt diese zusammen mit deiner Ermahnung, so kommt die Ermahnung zu spät, und der Mensch hätte auch ohne dieselbe gethan, wozu du ihn ermahnest; steht sie mit derselben im Widerspruche, so magst du ihn höchstens einige Augenblicke betäuben; wie die Gelegenheit kommt, vergißt er sich selbst und deine Ermahnung und folgt seinem natürlichen Hange. Willst du etwas über ihn vermögen, so musst du mehr thun, als ihn bloß anreden, du musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nichts anders wollen könne, als du willst, dass er wolle. Es ist vergebens, zu sagen: fliege! — dem, der keine Flügel hat, und er wird durch alle deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen; aber entwickle, wenn du kannst, seine geistigen Schwungfedern, und lass ihn dieselben

üben und kräftig machen, und er wird ohne alle dein Ermahnen gar nicht anders mehr wollen oder können, denn fliegen.

Dieſen feſten und nicht weiter ſchwankenden Willen muſs die neue Erziehung hervorbringen nach einer ſichern und ohne Ausnahme wirkſamen Regel; ſie muſs ſelber mit Nothwendigkeit erzeugen die Nothwendigkeit, die ſie beabſichtigt. Was bisher gut geworden iſt, iſt gut geworden durch ſeine natürliche Anlage, durch welche die Einwirkung der ſchlechten Umgebung überwogen wurde; keineswegs aber durch die Erziehung, denn ſonſt hätte alles durch dieſelbe hindurch Gegangene gut werden müſſen; was da verdarb, verdarb ebenſo wenig durch die Erziehung, denn ſonſt hätte alles durch ſie hindurch Gehende verderben müſſen, ſondern durch ſich ſelber und ſeine natürliche Anlage; die Erziehung war in dieſer Rückſicht nur nichtig, keineswegs verderblich, das eigentlich bildende Mittel war die geiſtige Natur. Aus den Händen dieſer dunkeln und nicht zu berechnenden Kraft nun ſoll hinfüro die Bildung zum Menſchen unter die Botmäßigkeit einer beſonnenen Kunſt gebracht werden, die an allem ohne Ausnahme, was ihr anvertraut wird, ihren Zweck ſicher erreiche oder, wo ſie ihn etwa nicht erreichte, wenigſtens weiß, daſs ſie ihn nicht erreicht hat, und daſs ſomit die Erziehung noch nicht geſchloſſen iſt. Eine ſichere und beſonnene Kunſt, einen feſten und unfehlbaren guten Willen im Menſchen zu bilden, ſoll alſo die von mir vorgeſchlagene Erziehung ſein, und dieſes iſt ihr erſtes Merkmal.

Weiter — der Menſch kann nur dasjenige wollen, was er liebt; ſeine Liebe iſt der einzige, zugleich auch der unfehlbare Antrieb ſeines Willens und aller ſeiner Lebensregung und Bewegung. Die bisherige Staatskunſt, als ſelbſt Erziehung des geſellſchaftlichen Menſchen, ſetzte als ſichere und ohne Ausnahme geltende Regel voraus, daſs jedermann ſein eigenes ſinnliches Wohlſein liebe und wolle, und ſie knüpfte an dieſe natürliche Liebe durch Furcht und Hoffnung künſtlich den guten Willen, den ſie wollte, das Intereſſe für das gemeine Weſen. Abgerechnet, daſs bei dieſer Erziehungsweiſe der äußerlich zum unſchädlichen oder brauchbaren Bürger gewordene dennoch innerlich ein ſchlechter Menſch bleibt, denn darin eben beſteht die Schlechtigkeit, daſs man nur ſein ſinnliches Wohlſein liebe und nur durch Furcht oder Hoffnung für dieſes, ſei es im gegenwärtigen oder in einem künftigen Leben, bewegt werden könne; — dieſes abgerechnet, haben wir ſchon oben erſehen, daſs dieſe Maßregel für uns nicht mehr anwendbar iſt, indem Furcht und Hoffnung nicht mehr für uns, ſondern gegen uns dienen, und die ſinnliche Selbſtliebe auf keine Weiſe in unſern Vortheil gezogen werden kann. Wir ſind daher ſogar durch die Noth gedrungen, innerlich und im Grunde gute Menſchen bilden zu wollen, indem nur in ſolchen die deutſche Nation noch fortdauern kann, durch ſchlechte aber nothwendig mit dem Auslande zuſammenfließt. Wir müſſen darum an die Stelle jener Selbſtliebe an welche nichts Gutes für uns ſich länger knüpfen läſst, eine andere Liebe, die unmittelbar auf das Gute, ſchlechtweg als ſolches, und um ſein ſelbſt willen gehe, in den Gemüthern aller, die wir zu unſrer Nation rechnen wollen, ſetzen und begründen.

Die Liebe iſt für das Gute ſchlechtweg als ſolches und nicht etwa um ſeiner Nützlichkeit willen für uns ſelber trägt, wie wir ſchon erſehen haben, die Ge-

ſtalt des Wohlgefallens an demſelben, eines ſo innigen Wohlgefallens, daſs man dadurch getrieben werde, es in ſeinem Leben darzuſtellen. Dieſes innige Wohlgefallen alſo wäre es, was die neue Erziehung als feſtes und unwandelbares Sein ihres Zöglings hervorbringen müſste; worauf denn dieſes Wohlgefallen durch ſich ſelbſt den unwandelbar guten Willen desſelben Zöglings als nothwendig begründen würde.

Dagegen gieng der bisherige Unterricht in der Regel nur auf die ſtehenden Beſchaffenheiten der Dinge, wie ſie eben, ohne daſs man einen Grund dafür angeben könne, ſeien und geglaubt und gemerkt werden müſsten; alſo auf ein bloß leidendes Auffaſſen durch das lediglich im Dienſte der Dinge ſtehende Vermögen des Gedächtniſſes, wodurch es überhaupt gar nicht zur Ahnung des Geiſtes, als eines ſelbſtändigen und uranfänglichen Princips der Dinge ſelber, kommen konnte. Es vermeine die neuere Pädagogik ja nicht, durch die Berufung auf ihren oft bezeugten Abſcheu gegen mechaniſches Auswendiglernen und auf ihre bekannten Meiſterſtücke in ſokratiſcher Manier gegen dieſen Vorwurf ſich zu deken; denn hierauf hat ſie ſchon längſt wo anders den gründlichen Beſcheid erhalten, daſs dieſe ſokratiſchen Räſonnements gleichfalls nur mechaniſch auswendig gelernt werden, und daſs dies ein um ſo gefährlicheres Auswendiglernen iſt, da es dem Zöglinge, der nicht denkt, dennoch den Schein gibt, daſs er denken könne; daſs dies bei dem Stoffe, den ſie zur Entwicklung des Selbſtdenkens anwenden wollte, nicht anders erfolgen konnte, und daſs man für dieſen Zweck mit einem ganz andern Stoffe anheben müſſe. Aus dieſer Beſchaffenheit des bisherigen Unterrichts erhellet, theils warum in der Regel bisher der Zögling ungern und darum langſam und ſpärlich lernte, und, in Ermangelung des Reizes aus dem Lernen ſelber, fremdartige Antriebe unterlegt werden muſsten, theils geht daraus hervor der Grund von bisherigen Ausnahmen von der Regel. Das Gedächtnis, wenn es allein und ohne irgend einem andern geiſtigen Zwecke dienen zu ſollen in Anſpruch genommen wird, iſt viel mehr ein Leiden des Gemüths, als eine Thätigkeit desſelben, und es läſst ſich einſehen, daſs der Zögling dieſes Leiden höchſt ungern übernehmen werde. Auch iſt die Bekanntſchaft mit ganz fremden und nicht das mindeſte Intereſſe für ihn habenden Dingen und mit ihren Eigenſchaften ein ſchlechter Erſatz für jenes ihm zugefügte Leiden; deswegen muſste ſeine Abneigung durch Vertröſtung auf die künftige Nützlichkeit dieſer Erkenntniſſe, und daſs man nur vermittelſt ihrer Brot und Ehre finden könne, und ſogar durch unmittelbar gegenwärtige Strafe und Belohnung überwunden werden; — daſs ſomit die Erkenntnis gleich von vorn herein als Dienerin des ſinnlichen Wohlſeins aufgeſtellt wurde, und dieſe Erziehung, welche in Abſicht ihres Inhalts oben als bloß unkräftig für Entwicklung einer ſittlichen Denkart aufgeſtellt wurde, um nur an den Zögling zu gelangen, das moraliſche Verderben desſelben ſogar pflanzen und entwickeln und ihr Intereſſe an das Intereſſe des Verderbens anknüpfen muſste. Man wird ferner finden, daſs das natürliche Talent, welches als Ausnahme von der Regel in der Schule dieſer bisherigen Erziehung gern lernte und deshalb gut und durch dieſe in ihm waltende höhere Liebe das moraliſche Verderben der Umgebung überwand und ſeinen

Sinn rein erhielt, durch seinen natürlichen Gang jenen Gegenständen ein praktisches Interesse abgewann, und daß es, von seinem glücklichen Instincte geleitet, viel mehr darauf ausgieng, dergleichen Erkenntnisse selbst hervorzubringen, denn darauf, sie bloß aufzufassen; sodann, daß in Absicht der Lehrgegenstände, mit denen, als Ausnahme von der Regel, es dieser Erziehung noch am allgemeinsten und glücklichsten gelang, dieses insgesammt solche sind, die sie thätig ausüben ließ, so wie z. B. diejenige gelehrte Sprache, in der bis aufs Schreiben und Reden derselben ausgegangen wurde, beinahe allgemein ziemlich gut, dagegen diejenige andere, in der die Schreib- und Redeübungen vernachlässigt wurden, in der Regel sehr schlecht und oberflächlich gelernt und in reiferen Jahren vergessen worden; daß daher auch aus der bisherigen Erfahrung hervorgeht, daß es allein die Entwickelung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht sei, die da Lust an der Erkenntnis, rein als solcher, hervorbringe und so auch das Gemüth der sittlichen Bildung offen erhalte, dagegen daß bloß leidende Empfangen ebenso die Erkenntnis lähme und tödte, wie es ihr Bedürfnis sei, den sittlichen Sinn in Grund und Boden hinein zu verderben.

Um wieder zurückzukehren zum Zöglinge der neuen Erziehung: es ist klar, daß derselbe, von seiner Liebe getrieben, viel und, da er alles in seinem Zusammenhange fasst und das Gefasste unmittelbar durch ein Thun übt, dieses Viele richtig und unvergeßlich lernen werde. Doch ist dieses nur Nebensache. Bedeutender ist, daß durch diese Liebe sein Selbst erhöhet und in eine ganz neue Ordnung der Dinge, in welche bisher nur wenige von Gott Begünstigte von ungefähr kamen, besonnen und nach einer Regel eingeführt wird. Ihn treibt eine Liebe, die durchaus nicht auf irgend einen sinnlichen Genuß ausgeht, indem dieser, als Antrieb, für ihn gänzlich schweigt, sondern auf geistige Thätigkeit um der Thätigkeit willen und auf das Gesetz derselben um des Gesetzes willen. Ob nun zwar nicht diese geistige Thätigkeit überhaupt es ist, auf welche die Sittlichkeit geht, sondern dazu noch eine besondere Richtung jener Thätigkeit kommen muß, so ist dennoch jene Liebe die allgemeine Beschaffenheit und Form des sittlichen Willens; und so ist denn diese Weise der geistigen Bildung die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen; die Wurzel der Unsittlichkeit aber rottet sie, indem sie den sinnlichen Genuss durchaus niemals Antrieb werden läßt, gänzlich aus. Bisher war dieser Antrieb der erste, der da angeregt und ausgebildet wurde, weil man außerdem den Zögling gar nicht bearbeiten und einigen Einfluss auf denselben gewinnen zu können glaubte; sollte hinterher der sittliche Antrieb entwickelt werden, so kam derselbe zu spät und fand das Herz schon eingenommen und angefüllt von einer andern Liebe. Durch die neue Erziehung soll umgekehrt die Bildung zum reinen Wollen das erste werden, damit, wenn späterhin doch die Selbstsucht innerlich erwachen oder von außen angeregt werden sollte, diese zu spät komme und in dem schon von etwas anderm eingenommenen Gemüthe keinen Platz für sich finde.

Wesentlich ist schon für diesen ersten, so wie für den demnächst anzugebenden zweiten Zweck, dass der Zögling von Anbeginn an ununterbrochen und ganz unter dem Einflusse dieser Erziehung stehe, und dass er von dem Gemeinen

gänzlich abgesondert und vor aller Berührung damit verwahrt werde. Dass man um seiner Erhaltung und seines Wohlseins willen im Leben sich regen und bewegen könne, muss er gar nicht hören, und ebenso wenig, dass man um deswillen lerne, oder dass das Lernen dazu etwas helfen könne. Es folgt daraus, dass die geistige Entwicklung in der oben angegebenen Weise die einzige sein müsse, die an ihn gebracht werde, und dass er mit derselben ohne Unterlass beschäftigt werden müsse, dass aber keineswegs diese Weise des Unterrichts mit demjenigen, der des entgegengesetzten sinnlichen Antriebes bedarf, abwechseln dürfe.

Ob nun aber wohl diese geistige Entwicklung die Selbstsucht nicht zum Leben kommen lässt und die Form eines sittlichen Willens gibt, so ist dies doch darum der sittliche Wille noch nicht selbst; und falls die von uns vorgeschlagene neue Erziehung nicht weiter gienge, so würde sie höchstens treffliche Bearbeiter der Wissenschaften erziehen, deren es auch bisher gegeben hat, und deren es nur weniger bedarf, und die für unsern eigentlichen menschlichen und nationalen Zweck nicht mehr vermögen würden, als dergleichen Männer auch bisher vermocht haben: ermahnen und wieder ermahnen und sich anstaunen und nach Gelegenheit schmähen zu lassen. Aber es ist klar und ist auch schon oben gesagt, dass diese freie Thätigkeit des Geistes in der Absicht entwickelt worden, damit der Zögling mit derselben frei das Bild einer sittlichen Ordnung des wirklich vorhandenen Lebens entwerfe, dieses Bild mit der gleichfalls schon in ihm entwickelten Liebe erfasse und durch diese Liebe getrieben werde, dasselbe in und durch sein Leben wirklich darzustellen. Es fragt sich, wie die neue Erziehung sich den Beweis führen könne, dass sie diesen ihren eigentlichen und letzten Zweck an ihrem Zögling erreicht habe.

Zuvörderst ist klar, dass die schon früher an andern Gegenständen geübte geistige Thätigkeit des Zöglings angeregt werden müsse, ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll, zu entwerfen. Ob dieses vom Zögling entworfene Bild richtig sei, ist von einer Erziehung, die nur selbst im Besitze dieses richtigen Bildes sich befindet, am leichtesten zu beurtheilen, ob dasselbe durch die eigne Selbstthätigkeit des Zöglings entworfen, keineswegs aber *nur leidend* aufgefasst und der Schule gläubig nachgesagt werde; ferner ob es zur gehörigen Klarheit und Lebhaftigkeit gesteigert sei, wird die Erziehung auf dieselbe Weise beurtheilen können, wie sie früher in derselben Rücksicht bei andern Gegenständen ein treffendes Urtheil gefällt hat. Alles dies ist noch Sache der bloßen Erkenntnis und verbleibt auf dem in dieser Erziehung sehr zugänglichen Gebiete dieser. Eine ganz andere und höhere Frage aber ist die, ob der Zögling also von brennender Liebe für eine solche Ordnung der Dinge ergriffen sei, dass es ihm, der Leitung der Erziehung entlassen und selbständig hingestellt, schlechterdings unmöglich sein werde, diese Ordnung nicht zu wollen, und nicht aus allen seinen Kräften für die Beförderung derselben zu arbeiten; über welche Frage ohne Zweifel nicht Worte und in Worten anzustellende Prüfungen, sondern allein der Anblick von Thaten entscheiden können.

Ich löse die durch diese letzte Betrachtung uns gestellte Aufgabe also: Ohne Zweifel werden doch die Zöglinge dieser neuen Erziehung, obwohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwerfung der Geist des Zöglings angeregt werde, sei dieses der Gemeine, in welcher er selber lebt, also, daß er innerlich gezwungen sei, diese Ordnung Punkt für Punkt gerade also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist, und daß er dieselbe in allen ihren Theilen als durchaus nothwendig aus allen ihren Gründen verstehe. Dies ist nun abermals bloßes Werk der Erkenntnis. In dieser gesellschaftlichen Ordnung muß nun im wirklichen Leben jeder einzelne um des Ganzen willen immerfort gar vieles unterlassen, was er, wenn er sich allein befände, unbedenklich thun könnte: und es wird zweckmäßig sein, daß in der Gesetzgebung und in dem darauf zu bauenden Unterrichte über die Verfassung jedem einzelnen alle die übrigen mit einer zum Ideal gesteigerten Ordnungsliebe vorgestellt werden, welche also vielleicht kein einziger wirklich hat, die aber alle haben sollten; und daß somit diese Gesetzgebung einen hohen Grad von Strenge erhalte und der Unterlassungen gar viele auflege. Diese, als etwas, das schlechthin sein muß, und auf welchem das Bestehen der Gesellschaft beruht, sind auf den Nothfall sogar durch Furcht vor gegenwärtiger Strafe zu erzwingen, und muß dieses Strafgesetz schlechthin ohne Schonung und Ausnahme vollzogen werden. Der Sittlichkeit des Zöglings geschieht durch diese Anwendung der Furcht, als eines Triebes, gar kein Eintrag, indem hier ja nicht zum Thun des Guten, sondern nur zur Unterlassung des in dieser Verfassung Bösen getrieben werden soll; überdies muß im Unterrichte über die Verfassung vollkommen verständlich gemacht werden, daß der, welcher der Vorstellung von der Strafe oder wohl gar der Anfrischung dieser Vorstellung durch die Erduldung der Strafe selbst noch bedürfe, auf einer sehr niedrigen Stufe der Bildung stehe. Jedennoch ist bei allem diesem klar, daß, da man niemals wissen kann, ob da, wo gehorcht wird, aus Liebe zur Ordnung oder aus Furcht vor der Strafe gehorcht werde, in diesem Umkreis der Zögling seinen guten Willen nicht äußerlich darthun, noch die Erziehung ihn ermessen könne.

Dagegen ist der Umkreis, wo ein solches Ermessen möglich ist, der folgende. Die Verfassung muß nämlich ferner also eingerichtet sein, daß der Einzelne für das Ganze nicht bloß unterlassen müsse, sondern daß er für dasselbe auch thun und handelnd leisten könne. Außer der geistigen Entwicklung im Lernen finden in diesem Gemeinwesen der Zöglinge auch noch körperliche Übungen und die mechanischen, aber hier zum Ideale veredelten Arbeiten des Ackerbaues und die von mancherlei Handwerken statt. Es sei Grundregel der Verfassung, daß jedem, der in irgend einem dieser Zweige sich hervorthut, zugemuthet werde, die andern darin unterrichten zu helfen und mancherlei Aufsichten und Verantwortlichkeiten zu übernehmen; jedem, der irgend eine Verbesserung findet

oder die von einem Lehrer vorgeschlagene zuerst und am klarsten begreift, dieselbe mit eigener Mühe auszuführen, ohne daß er doch darum von seinen ohnedies sich verstehenden persönlichen Aufgaben des Lernens und Arbeitens losgesprochen sei; daß jeder dieser Anmuthung freiwillig genüge, und nicht aus Zwang, indem es dem Nichtwollenden auch freisteht, sie abzulehnen; daß er dafür keine Belohnung zu erwarten habe, indem in dieser Verfassung alle in Beziehung auf Arbeit und Genuß ganz gleich gesetzt sind nicht einmal Lob, indem es die herrschende Denkart ist in der Gemeine, daß daran jeder eben nur seine Schuldigkeit thue, sondern daß er allein genieße die Freude an seinem Thun und Wirken für das Ganze und an dem Gelingen desselben, falls ihm dieses zutheil wird. In dieser Verfassung wird sonach aus erworbener größerer Geschicklichkeit und aus der hierauf verwendeten Mühe nur neue Mühe und Arbeit folgen und gerade der Tüchtigere wird oft wachen müssen, wenn andere schlafen, und nachdenken müssen, wenn andere spielen.

Die Zöglinge, welche, ohnerachtet ihnen dieses alles vollkommen klar und verständlich ist, dennoch fortgesetzt und also, daß man mit Sicherheit auf sie rechnen könne, jene erste Mühe und die aus ihr folgenden weiteren Mühen freudig übernehmen und in dem Gefühle ihrer Kraft und Thätigkeit stark bleiben und stärker werden, — diese kann die Erziehung ruhig entlassen in die Welt; an ihnen hat sie diesen ihren Zweck erreicht; in ihnen ist die Liebe angezündet und brennt bis in die Wurzel ihrer lebendigen Regung hinein, und sie wird von nun an weiter alles ohne Ausnahme ergreifen, was an diese Lebensregung gelangen wird; und sie werden in dem größern Gemeinwesen, in das sie von nun an eintreten, niemals etwas anderes zu sein vermögen, denn dasjenige, was sie in dem kleinen Gemeinwesen, daß sie jetzo verlassen, unverrückt und unwandelbar waren.

Auf diese Weise ist der Zögling vollendet für die nächsten und ohne Ausnahme eintretenden Anforderungen der Welt an ihn, und es ist geschehen, was die Erziehung im Namen dieser Welt von ihm verlangt. Noch aber ist er nicht in sich und für sich selber vollendet, und es ist noch nicht geschehen, was er selbst von der Erziehung fordern kann. So wie auch diese Forderung erfüllt wird, wird er zugleich tüchtig, den Anforderungen, die eine höhere Welt im Namen der gegenwärtigen in besondern Fällen an ihn machen dürfte, zu genügen.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

(1768—1834)

wurde am 21. November 1768 zu Breslau geboren, wo sein Vater Feldprediger war. Die Mutter Schleiermachers war eine Frau von inniger Frömmigkeit. Vom fünften Jahre an besuchte der Knabe die Friedrichsschule zu Breslau und durchlief rasch die niederen Classen; er galt schon früh für einen guten Kopf, zeigte aber nicht selten ein auffahrendes und heftiges Wesen, dem jedoch die Mutter

zweckmäßig zu begegnen wusste. In seiner Lebensbeschreibung sagt Schleiermacher hierüber: „Die Mutter setzte meiner Heftigkeit eine planmäßige Gleichgiltigkeit und eine einleuchtende Gerechtigkeit entgegen, welche mich zu der auf Erfahrung gegründeten Überzeugung brachte, dass ich der einzige sei, der durch dieses Betragen litt, und dass das Gute, welches öfters meine Absicht dabei war, auf andere Weise viel besser erreicht würde."

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher.

Im Jahre 1778 musste der Vater seinen Aufenthalt in Pleß (Oberschlesien) nehmen. Da sich die Eltern von ihrem Kinde nicht trennen wollten, so übernahm der Vater einen Theil des Unterrichts bei seinem Sohne, den größern Theil der Belehrung und Unterweisung besorgte jedoch die Mutter. Der junge Schleiermacher eignete sich in dieser Zeit eine Menge von Sachkenntnissen an, wandte sich aber mehr und mehr mit einem gewissen Widerwillen vom Sprachstudium ab. Vom 12. bis 14. Jahre besuchte er die Stadtschule zu Pleß, wo in Folge guten Unterrichts dieser Widerwille allmählich wieder schwand.

Inzwischen hatten die Eltern auf einer Reise die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde zu Niesky kennen gelernt; Schleiermacher wurde in diese Anstalt gebracht.

Er schreibt über den Aufenthalt und die Erziehung in der Schule der Herrenhuter: „Hier wurde der Grund zu einer Herrschaft der Phantasie in Sachen der Religion gelegt, die mich bei etwas weniger Kaltblütigkeit wahrscheinlich zu einem Schwärmer gemacht haben würde, der ich aber in der That manche schätzbare Erfahrungen verdanke, der ich es verdanke, dass ich meine Denkungsart, die sich bei den meisten Menschen unvermerkt aus Theorie und Beobachtung bildet, weit lebendiger als Resultat und den Abdruck meiner eigenen Geschichte ansehen kann."

Zwei Jahre verbrachte Schleiermacher in der Schule zu Niesky, deren er sich dankbar erinnert. „Die mystische Anlage, die mir so wesentlich ist, und die mich unter allen Stürmen des Skepticismus gerettet und erhalten hat, entwickelte sich hier zuerst, und ich kann sagen, dass ich nach allem wieder ein Herrnhuter geworden bin, nur von einer höheren Ordnung."

Schon früher hatte Schleiermacher mancherlei religiöse Kämpfe zu bestehen gehabt, namentlich hatte ihn die Lehre von den unendlichen Strafen und Belohnungen aufs äußerste beängstigt. In Niesky wurde ein neuer Kampf veranlasst durch die Art, wie diese und ähnliche Lehren in der Brüdergemeinde behandelt wurden. Diese Kämpfe wurden nur gemildert durch die wissenschaftlichen Studien, die er mit gleich strebsamen Freunden aufs eifrigste betrieb. Nach und nach war Schleiermacher, wozu auch der Tod seiner Mutter beigetragen haben mochte, in den Kreis religiöser Vorstellungen der Brüdergemeinde eingegangen.

Eine wesentliche Änderung seiner Anschauungsweise trat jedoch ein, als er im August 1785 Niesky verließ und auf das Seminar zu Barby, damals Universität der Brüdergemeinde, versetzt wurde. Der wissenschaftliche Unterricht an dieser Anstalt befriedigte ihn nach keiner Richtung, dazu kamen seine mit erneueter Kraft aufsteigenden religiösen Zweifel: er hielt es nunmehr mit seiner Ehre nicht länger für vereinbar, Mitglied der Brüdergemeinde zu bleiben.

Von Seite seiner Lehrer und Vorgesetzten wurden alle möglichen Bekehrungsversuche gemacht; allein sie blieben eben so wir-

kungslos als die von seinem strenggläubigen Vater erhobenen Vorwürfe. In dieser bedrängten Lage nahm sich der Oheim Schleiermachers, Professor Stubenrauch in Halle, des Jünglings als Vermittler an. Dank der Bemühungen desselben willigte der erzürnte Vater ein, dass Schleiermacher zu Ostern 1787 die Universität Halle beziehen durfte.

Wir finden hier nicht Raum, seine theologischen Studien, seine weiteren Kämpfe in Dingen religiösen Glaubenslebens und der Glaubensansichten, sowie seine Wirksamkeit als Prediger zu verfolgen, der politischen Wirren, von denen er nicht unberührt geblieben, zu gedenken und seine Bedeutung, die er als Professor der Berliner Universität sich errungen, hervorzuheben: es handelt sich vielmehr darum, aus seiner „Erziehungslehre" (Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, herausgegeben von C. Platz. Langensalza 1871) einige Stellen herauszuheben und zum Studium derselben anzuregen.

Schleiermacher leitet die Pädagogik von der Ethik ab. (S. 581.)

Das ethische Ziel.

Alles weitere Fortschreiten hängt ab von der Frage: Was soll die Erziehung aus dem Menschen machen? Diese Frage betrifft den Endpunkt der Erziehung. Wie das Suchen nach dem Anfangspunkt der Erziehung, wie nämlich der Mensch uns gegeben werde, die ganze Anthropologie, Psychologie und Physiologie voraussetzte, so fordert uns diese zweite Frage die ganze Ethik ab. Hier aber ist die Differenz der Ansichten noch viel bedeutender als dort; und doch können wir uns keine besondere Ethik construieren. Wir haben aber ein Hilfsmittel, der Sache eine ganz andere Wendung zu geben.

Statt die Frage allgemein zu beantworten, wollen wir sie lieber in einer bestimmten Beziehung auffassen. Wenn die Erziehung des Menschen vollendet ist, müssen wir ihn doch irgend wohin stellen; dieser sein künftiger Standpunkt musste schon bei der Erziehung berücksichtigt werden. Die Frage aber, wohin die Erziehung den Zögling abzuliefern habe, ist leicht zu beantworten. Auf diese Weise setzen wir uns in einen bestimmten Zustand menschlicher Dinge hinein; dies lässt sich nicht ändern; es ist aber auch das einzig Richtige, an einen bestehenden Zustand anzuknüpfen, wenn es nur auf sittliche Weise geschieht; und jede Erziehung, die von diesem Gesichtspunkt ausgeht, wird besser sein als diejenige, die auf bestehende Zustände durchaus keine Rücksicht nimmt. Dazu sind nun auch jedesmal die Erziehungsmittel durch einen gegebenen Zustand bestimmt. Wenn gleich nun scheinen könnte, dass auch der gegebene Zustand eine zu große Mannigfaltigkeit von Verhältnissen darbiete, als dass sich die

Frage, auch in der Form, wie wir sie zuletzt gefaſst haben, ohne Schwierigkeit beantworten laſſe, ſo werden ſich doch dieſe Verhältniſſe auf gewiſſe Weiſe ordnen laſſen, wenn auch nur ſubjectiv und hypothetiſch.

1. Zunächſt hat die Erziehung die Zöglinge an den *Staat* abzuliefern. Die Familie iſt das erſte organiſche Element des Staats; der einzelne Menſch iſt ein Annex der Familie, und ſeine Erziehung iſt erſt vollendet, wenn er in ein bürgerliches Verhältnis eintritt und alſo eine Familie ſelbſt ſtiften kann.

2. Das folgende zweite könnte ſchon nicht ſo allgemein zugeſtanden werden, nämlich daſs der Zögling auch an die *Kirche* abgeliefert wird, an irgend eine geiſtige Gemeinſchaft, der er angehören muſs. Es iſt aber wohl nur eine Einſeitigkeit und eine eingebildete Vollkommenheit, wenn man ſagt, daſs der vollkommen in ſich gebildete Menſch einer ſolchen Gemeinſchaft nicht bedürfe und für ſich allein beſtehen könne. Es iſt dies eigentlich eine Unvollkommenheit; denn der Menſch iſt ein geſelliges Weſen: alles in ihm ſoll geſellig werden. Der Menſch ſtrebt auch in religiöſer Hinſicht nach Gemeinſchaft. Hat die Religion in dem Menſchen die nöthige Vollkommenheit erlangt, ſo wird ſie von ſelbſt geſellig werden; wenn ſie nicht geſellig iſt, dann iſt ſie auch nicht ausgebildet.

Jedes Hausweſen iſt ebenſo das organiſche Element der Kirche wie des Staates. So lange der Menſch erzogen wird, iſt er ebenſowohl ein Annex der Familie in Beziehung auf die Kirche wie auf den Staat. Iſt ſeine Erziehung vollendet, ſo tritt er in ein beſonderes perſönliches Verhältnis zu beiden. Beides ſpricht ſich auf eine ſo gleichmäßige Weiſe aus, daſs wir Staat und Kirche parallel ſtellen müſſen. Nur ſcheint dem Menſchen nicht eben ſo urſprünglich ſeine Religionsgemeinſchaft angewieſen zu ſein wie ſein Staat. Aber auch in Beziehung auf den Staat gibt es in dieſer Richtung verſchiedene Anſichten, und die Willkür kann auch hier eintreten, indem der Menſch ja auswandern kann.

3. Der Menſch wird ſodann auch abgeliefert an eine beſtimmte *Sprache*. Dies ſcheint etwas Wunderliches zu ſein, weil es kein Wort für dieſes Verhältnis gibt. Aber wenn wir vom Angebornen abſtrahieren, ſo hat der Menſch, wenn er erzogen iſt, ſeine eigenthümliche Sprache; wir werden uns kaum denken können, daſs er in dem Beſitz einer Mehrheit von Sprachen alle gleich als die vollkommen ſeinigen und ihm eigenthümlichen werde gebrauchen. Eine wird für ihn etwas anderes ſein als die andere. Nur eine Sprache ſitzt im Menſchen ganz feſt; *einer* gehört er nur ganz an, mag er außerdem noch ſo viele erlernen. Daſs auch dieſes ein großes dominierendes Verhältnis iſt, kann man aus Folgendem erkennen.

Das Denken iſt eine ſehr allgemeine und bedeutende Operation, wird aber nur vermittelſt der Sprache verrichtet, und alles Gedachte hat ſeinen natürlichen Ort nur in *der* Sprache, worin es gedacht iſt; er theilt ſich nur in dieſer auf urſprüngliche Weiſe mit und kann auch nur in dieſer in demſelben Grade fruchtbar ſein. Denn jede Sprache iſt eine eigenthümliche Weiſe des Denkens, und das in einer Sprache Gedachte kann nicht in andern auf dieſelbe Art wiedergegeben werden. Auch in Bezug auf die Receptivität befruchtet jeder ſein eigenes Denken nur aus dem Gebiete ſeiner Sprache. Wir zwar ſuchen Reichthümer

zu schöpfen aus den Trümmern des Alterthums. Aber was geht denn auch davon ins Leben über? Nur das wirkt am unmittelbarsten auf die Denkoperation und zeigt seinen Einfluss auf die ganze Lebensrichtung des Menschen auf das bestimmteste, was in dem Gebiet der eigentlichen Sprache entstanden ist. In der Sprache ist also ebenso gewiss ein eigenthümliches Leben, das Innehaben und Fortpflanzen gemeinsamer Erkenntnis, wie in der Kirche und im Staate.

4. Das vierte Gebiet ist das Supplement zu den vorigen, aber ebenso unbestimmt, wie jene Punkte bestimmt. Es ist das Verhältnis, in welches als das Allgemeine der Mensch zurückversetzt wird, nämlich *das gesellige Leben*, das Gebiet der unmittelbaren persönlichen Einwirkungen, in dem es jeder mit jedem zu thun hat. Es ist das vollkommen freie. Jeder, mag er sich zu den andern Gebieten so oder anders verhalten, kann in dieses Gebiet hineingezogen werden, selbst auch der Fremde; denn die Fremden aus dem Verkehr auszuschließen ist Roheit und Barbarei. Selbständig aber bewegt sich in diesem Gebiete der Mensch erst dann, wenn er erzogen ist; dann bekommt er seine Stimme in dem geselligen Leben.

Somit ist das ethische Ziel der Erziehung, dass der Mensch in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehmen und für jeden derselben etwas sein könne. Da aber die Gestaltung dieser verschiedenen Gebiete überall auch eine verschiedene ist, so leuchtet wohl ein, dass die Pädagogik nicht als eine allgemein giltige aufgestellt werden kann.

Antheil der Volksschule an der Entwicklung der Kenntnisse und Fertigkeiten.*)

Wir kommen hier auf ein sehr streitiges Gebiet. *Der Streit hat zwei verschiedene Quellen.* *Die eine* ist die von den bürgerlichen verschiedenen Verhältnissen ausgehende Opposition gegen die Entwicklung der Masse, das Bestreben, die Entwicklung der Masse zu hemmen; und von der andern Seite durch die Entwicklung der Masse die Differenz der Stände aufzuheben. Beide Bestrebungen haben ihren Grund nicht in der Sache selbst. Auf diese Weise wird auf beiden Seiten Parteimachen entwickelt.

Die *zweite* Quelle liegt in der verschiedenen Ansicht über die Sache selbst, was wirklich möglich sei zu erreichen, damit man nicht auf etwas hinarbeite, was ohne Erfolg bleiben müsse. Die einen sagen: die Theorie soll nichts aufstellen, was nicht einen Anknüpfungspunkt im Gegebenen findet; die andern brechen mit der Vergangenheit. Allerdings, die Theorie soll auch unmittelbar anwendbar sein und anknüpfen, aber sie soll auch niemals das Gegebene zum unumstößlichen Urbild machen, sondern dahin wirken, dass, wenn Verhältnisse eintreten, welche die Aufhebung der Differenzen begünstigen, dies dann auch möglich sei.

Was nun die erste Quelle betrifft, so müssen wir hier die allgemeine Erklärung wiederholen, *dass wir die Theorie der Erziehung von allem*

*) Erzl. S. 312.

Einfluſs politiſcher Parteiungen freihalten müſſen. Wir ſtellen die Maxime auf: Jede Ungleichheit, die als angeſtammt angeſehen wird, muſs in der reinen Entwicklung der Idee des Staates immer mehr verſchwinden. Mit Bezug hierauf ſetzen wir für den Unterricht in der Volksſchule feſt: Nichts, was wirklich zu erreichen möglich iſt, ſoll um deswillen nicht geleiſtet werden, damit nur die Differenz zwiſchen den Leitenden und Geleiteten in einer gewiſſen Spannung bleibe oder gar ſich noch ſteigere.

Wir müſſen uns alſo eine richtige Vorſtellung von dem zu machen ſuchen, was wirklich in der Volksſchule erreicht werden kann.

Die Frage iſt nicht leicht. Als Baſis, als Grundcanon ſtellen wir dieſes auf. Wir haben bei der Conſtruction von jedem Punkte aus ſchon immer auf das Ende der Erziehung hinzuſehen. Alle Kenntniſſe, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, ſind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn ſie im gemeinſamen Leben ein Wirkſames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluſs zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, inſofern dieſe nur ein Mittel iſt zu dem weitern Leben, ſeine Geltung hat, das iſt nicht ein wirklich Erreichtes; es iſt dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurtheilen wir, was in die Volksbildung gehört. Dagegen ſagt man, man müſſe gar ſehr unterſcheiden das Materiale und Formale in der pädagogiſchen Thätigkeit. Es könne ſein, daſs das Materiale nachher keinen Wert mehr habe; wenn aber formaliter etwas dadurch erreicht ſei, ſo daſs das Formale noch nachwirke, ſo könne man nicht ſagen, daſs dies ein Schein geweſen ſei. In Folge dieſer Maxime hat man z. B. für die gemiſchte Volksſchule verlangt, daſs wenigſtens eine der claſſiſchen Sprachen als Unterrichtsgegenſtand aufgenommen werde. Man gibt zu, daſs dieſes Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten, verſchwindet; aber man ſagt, es ſei dadurch eine Verſtandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke. Dies ließe ſich nun auf alle andern Gegenſtände, wenn ſie nur einen formalen Nutzen hätten, anwenden. Wir hätten eine zweite Maxime, die erſte beſchränkend. Offenbar müſste aber auch dann der Beweis geführt werden, daſs der formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte als durch Beſchäftigung mit einem ſolchen Material, was ſpäter aus dem Zuſammenhange des Lebens heraustritt. Jeder muſs zugeben, daſs ſchon rein logiſch betrachtet, dieſe Beweisführung eine unendliche iſt, wie der Beweis jedes negativen Satzes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an einem Materiale zu erreichen, welches als ſolches im Leben immer fortwirken müſste.

Gewöhnlich wird ſich aber zeigen, wenn man die Sache hiſtoriſch betrachtet, daſs eine ſolche Ausübung nur aus dem Herkommen beſteht; daſs der Sache, etwas zum Grunde liegt, was aus andern Verhältniſſen überkommen iſt, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und alſo vor der Theorie keine Gnade finden kann.

Unſer Grundcanon, daſs die Entwicklung der Kräfte auf dieſer Stufe überall an einem ſolchen Stoff verſucht werden müſſe, der im künftigen Geſchäfts-

leben ſeinen Wert behält, wird zugleich die Baſis ſein, um uns die ganze Aufgabe der Volksſchule zu conſtruieren, und um uns

Das Geſammtgebiet der mitzutheilenden Kenntniſſe

abzuſtecken. Bei der in der Volksſchule zu erziehenden Maſſe iſt der Endpunkt der, daſs ſie in die verſchiedenen Gewerbe eintreten, gleichviel, ob Ackerbau oder Handwerk, in denen beſonders mechaniſche Geſchicklichkeiten vorausgeſetzt werden. Wir haben geſagt, daſs die Tradition in Bezug auf dieſe Fertigkeiten der Familie anheimfällt, die Schule hat es mit dem allgemein Menſchlichen zu thun, mit dem, was der Menſch unabhängig von ſeinem Geſchäft überhaupt und im Geſammtleben ſein ſoll. Geht man nun davon aus, den Gegenſatz zwiſchen Leitenden und Geleiteten, den wir relativ gelten laſſen, als einen abſoluten aufzuſtellen, ſo ſind die geleiteten Claſſen, abgeſehen von ihrem Geſchäft, bloß Organe der leitenden Claſſen, an ſich alſo Null im Geſammtleben. Geſetzt, wir wollten von dieſem Extrem auch ausgehen, ſo müſsten wir doch auch die Regierten als lebendige Organe anſehen, als ſolche, die vermöge ihres Willens regiert werden können. Auf den Willen gibt es einen doppelten Einfluſs, der abſichtlich ausgeübt werden kann, durch die Empfindungen und durch die Vorſtellungen. Durch einen Einfluſs auf die Empfindungen geleitet werden, heißt durch Hoffnung und Furcht geleitet werden: das wäre der wahrhaft knechtiſche Zuſtand; wo dieſer noch beſteht, iſt die Volksbildung gleich Null. Ein ſolcher Zuſtand kann nicht als bleibend angeſehen werden, es kann daher auch hierauf unſere Theorie nicht baſiert werden. Sondern die Menſchen müſſen ſo regiert werden, daſs der Einfluſs auf den Willen durch die Vorſtellung geübt wird. Was alſo erreicht werden müſste, wäre die Ausbildung des Vorſtellungsvermögens, damit auf dieſe Weiſe ein Zuſammenhang zwiſchen den Regierenden und Regierten begründet würde.

Gehen wir von einem andern Punkte aus. Inſofern der Staat aus Familien beſteht, und die Einzelnen wieder Familien begründen, ſo haben auch auf der niederſten Stufe die Regierten auf jeden Fall Antheil an der politiſchen Seite des Lebens, ſie regieren ſelbſt. Sie haben einen Theil des Gemeingutes zu verwalten. Das iſt, was man im gemeinen Leben den praktiſchen Verſtand nennt. Hauptaufgabe der Volksſchule iſt, die Jugend für ihren Kreis zu verſtändigen Menſchen zu bilden. Darüber wird wenig Streit ſein, und ſelbſt die politiſche Oppoſition gegen die Steigerung der Volksſchule wird das nicht leugnen. Es fragt ſich: Wie ſoll das geſchehen, was gibt es dabei für Mittel?

Schleiermacher ſucht und findet dieſelben 1. auf dem Gebiet der Receptivität und 2. auf dem der Spontaneität.

a) Schreiben und Leſen gelten als ein Nothwendiges, aber auch etwas, was in Bezug auf die Aufgabe der Volksſchule eine ſehr untergeordnete Stelle einnimmt; daher ſind dieſe Fertigkeiten in ſo kurzer Zeit als möglich abzumachen. Anlangend die Methode

dieſer Gegenſtände bemerkt Schleiermacher: „Daſs die Lautiermethode allein dem Schlendrian nicht entgegen arbeiten kann, iſt nun wohl ſchon allgemeiner anerkannt. Daſs aber Lautieren zu früh, zu prätentiös getrieben wird — iſt noch zu wenig zugeſtanden.“

b) Fremde Sprachen. „Man könnte freilich die Sprache als formales Bildungsmittel betrachten; aber dagegen würde unſer oben aufgeſtellter Canon ſeine Geltung behaupten, weil das Material in den meiſten Fällen wieder im Leben ſich verliert. Auch die Frage läſst ſich nur verneinend beantworten, ob nicht die Ausbildung des praktiſchen Verſtandes durch die vergleichende Zuſammenſtellung der Sprachen gewinnen würde. Die Principien der Vergleichung der Sprachen liegen rein in der Wiſſenſchaft ſelbſt, und die Wiſſenſchaft iſt es nicht, was wir als Ziel der Volksbildung aufzuſtellen irgend wie berechtigt wären.“

c) Geſchichte. Schleiermacher bekämpft die Anſicht, daſs man die vaterländiſche Geſchichte als den eigentlich geſchichtlichen Stoff für die Volksſchule anſehen müſſe, weil ſie auf der einen Seite zu viel, auf der andern zu wenig biete. Zu wenig, inſofern man bei dem, was einen welthiſtoriſchen Charakter hat, nicht mit dem nur Vaterländiſchen auskommt. Die jetzt beſtehenden Verhältniſſe ſind, wenn man auch nur die neueren Begebenheiten ins Auge faſst, die Folge von Umwälzungen allgemeiner Weltverhältniſſe. „Zu viel“ — bemerkt Schleiermacher — „inſofern die lebendige Tradition nicht ſo weit hinausgeht, daſs ſie auch die unbedeutenden Zeiträume der vaterländiſchen Geſchichte umfaſst, die gar kein Intereſſe mehr erregen können; und Geſchlechtstafeln auswendig lernen zu laſſen iſt ganz unfruchtbar.“

d) Geographie. Bezüglich dieſes Gegenſtandes nimmt Schleiermacher denſelben Standpunkt ein, wie gegenüber der Geſchichte. Die hiſtoriſche Tradition ſoll für die Auswahl des Stoffes aus der vaterländiſchen Geographie maßgebend ſein, im übrigen aber ſoll der geographiſche Lehrſtoff darnach angethan ſein, dem Schüler ein allgemeines Bild der ganzen Erde zu geben. „Schon in einem großen Staate“ — bemerkt er — „deſſen einzelne Theile nicht ſo geſondert ſind, daſs das Ganze nur als Aggregat erſcheint, ſondern einen lebendigen Zuſammenhang bilden, iſt es Bedürfnis, daſs das örtliche Bewuſstſein ſich über das Ganze erſtrecke. Es gibt Staaten, in

denen die einzelnen Theile sich nur wie ein Aggregat verhalten, die aber doch die politische Maxime haben, dass der Soldat nicht in dem eigenen Vaterlande diene, sondern der Ungar in Italien, der Italiener in Ungarn; und dennoch soll der Ungar nichts vom Böhmen wissen, und wenn sie mit verbundenen Augen marschieren könnten, würde es noch besser sein. Je mehr ein solcher Wechsel auch nur in dieser Beziehung der Militärverhältnisse in einem Staate sich findet, desto unmöglicher ist das Bestreben, dass die eine Provinz von der andern nichts wisse und erfahre."

e) Mathematik und Naturkunde sind zusammengehörige Disciplinen; denn alles, was durch die Sinne wahrgenommen wird, ist auf irgend eine Weise als Größe anzusehen, hat ein Maß und ist den Gesetzen der Größe unterworfen, nach denen es beurtheilt wird; damit sind zugleich die Regeln der Combination und der Theilung gegeben.

Was die Mathematik betrifft, so wird gemeinhin dieser Gegenstand im Volksschulunterricht als Rechnen aufgefasst, d. i. als das gesetzmäßige Verfahren mit der Zahl; dagegen wird das Messen, das gesetzmäßige Verfahren mit der concreten Größe, gewöhnlich vernachlässigt. Im Leben aber ist das Messen ebenso nothwendig als das Zählen; darum sollen beide gleiche Beachtung finden. — Schleiermacher findet in dem Mangel an einer guten Methode die Ursache, dass im Volksschulunterricht häufig das Geometrische vor dem Arithmetischen zurücktritt.

Die Naturkunde begreift die Naturgeschichte und die Naturlehre oder Physik in sich. Vor allem muss hier der wissenschaftliche Charakter im Unterricht ausgeschlossen bleiben. „Man sagt gewöhnlich: Geht man vom streng wissenschaftlichen Charakter ab, so wird die Bildung wesentlich fragmentarisch bleiben. Allein das müssen wir verneinen. Wenn auch die Volksbildung mit Rücksicht auf die reine Erkenntnis eine untergeordnete ist, so ist damit noch nicht gesagt, dass der Volksunterricht nicht etwas Vollendetes und Vollständiges sein könne." Alle Gegenstände können mit Hilfe einer zweckmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und so zusammengefasst werden, dass der in der Volksschule Gebildete einen klaren, sichern Überblick in Dingen der Natur und eine verständige Einsicht in die Lebensverhältnisse gewinne.

Schleiermacher wendet sich nun zu dem

2. Gebiet: der Spontaneität

und stellt bezüglich dieser zwei Kreise von Unterrichtsgegenständen auf. Der eine umfasst vorwiegend die körperlichen Thätigkeiten, somit die Anwendung der physischen Kräfte und Fertigkeiten, der andere das Intellectuelle; aber insofern dies nach außen sich wendet und eine Wirkung nach außen begründet, werden wir auf das Gebiet der Sprache zurückgeführt. Schleiermacher fasst den ganzen Cyklus der hier zu besprechenden Gegenstände unter dem Ausdruck „Gymnastik", d. i. kunstmäßige Übung zusammen. Die geistige Gymnastik hat es mit der wichtigen Aneignung der Sprache zu thun, die leibliche mit körperlichen Bewegungen und Fertigkeiten.

Geistige Gymnastik. Sprache und Gedanke lassen sich auf dieser Stufe nicht von einander trennen; es gibt kein anderes Organ des Denkens und der Mittheilung desselben als die Sprache. Dabei wird irgend ein Gegebenes, worüber man sich zu verständigen hat, vorausgesetzt. Es kommen hier dieselben Begriffe zur Sprache, von denen man auch im höheren Gebiet der Wissenschaft ausgehen muss. Alle Urtheile entstehen aus Theilung der Begriffe und Verknüpfung derselben; auf diese beiden Operationen kommt alles an. Wenn man an ein Gegebenes also Einzelnes anknüpft, so sind die beiden Processe gegeben: das Hinaufsteigen von dem Einzelnen zum Allgemeinen, wo man verknüpft und zugleich sondert, und das Hinabsteigen von dem Allgemeinen zum Einzelnen. Bei dem Combinieren kommt es vorzüglich darauf an, die Grenze festzustellen, was sich combinieren lässt, und was nicht.

Die Gegenstände, an denen diese Operationen geübt werden sollen, bilden das ganze Gebiet des Wahrnehmbaren. Es besteht einerseits aus natürlichen Gegenständen, andererseits aus solchen, welche Producte menschlicher Thätigkeit sind. An erstere knüpft die Schule vorzugsweise den Sprachunterricht an und übt an diesem Stoffe die Begriffsbildung des Zöglings und dessen Urtheilsvermögen; sie verhilft ihm auf diesem Wege zur Herrschaft über die Sprache und zur Kenntnis der natürlichen Dinge.

In der Sprache ſind nun aber auch die menſchlichen Thätigkeiten niedergelegt; das Verhältnis der Menſchen zu einander, ihr Verhalten, das, was Lob und Tadel, Billigung und Mifsbilligung bedingt. Es iſt dies jenes Gebiet, wo es auf den richtigen Gebrauch der Sprache ankommt, und wodurch zugleich das moraliſche und geſellige Urtheil gebildet wird.

Über die Übung des Gedächtniſſes ſagt Schleiermacher: „Je mehr es als nothwendig erſcheint, beſondere Thätigkeiten zur Übung des Gedächtniſſes vorzunehmen, deſto mehr muſs etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen ſelbſt liegen: je zweckmäßiger dieſe eingerichtet ſind, deſto weniger werden beſondere Thätigkeiten nöthig ſein.“

Den Übergang zur eigentlichen leiblichen Gymnaſtik bilden Geſang- und Zeichenunterricht. Beide Gegenſtände ſtehen in demſelben Verhältnis zu einander wie Zahlen- und Meſslehre; aber auch die Meſskunſt bezieht ſich auf das Zeichnen, wie die Zahlenlehre auf die Muſik.

Die Geſanglehre iſt überwiegend von dem religiöſen Intereſſe aus in den Volksſchulunterricht aufgenommen worden, während die Aufnahme des Zeichenunterrichts mehr durch das Intereſſe des bürgerlichen Lebens bedingt wurde. Abgeſehen aber von der rein praktiſchen Seite iſt das Intereſſe des an dem Künſtleriſchen die Beziehung auf das Wohlgefällige und Schöne, welche dieſer Gegenſtand herzuſtellen vermag, pädagogiſch nicht zu unterſchätzen. „Gerade hierin liegt die Kraft, wodurch ein Volk der Barbarei entriſſen wird; hierin zeigen ſich die erſten Spuren eines edleren Daſeins. Dieſen Keim, der als Sinn für das Schöne dem menſchlichen Geiſte eingepflanzt iſt, zu wecken und zu beleben, iſt ein allgemein menſchliches Intereſſe.“

In das Gebiet des Gymnaſtiſchen fallen auch die Handarbeiten, die auf die Hervorbringung irgend eines Gegenſtandes und Geſtaltung eines Stoffes in Übereinſtimmung mit den natürlichen Formen gerichtet ſind; das Anmuthige und Wohlgefällige ſoll mit dem Nützlichen verbunden werden. Je mannigfaltiger der Stoff, je größer der Cyklus von Fertigkeiten hiebei iſt, deſto größer geſtaltet ſich der daraus erfließende pädagogiſche Gewinn.

Die rein leibliche Gymnaſtik bezweckt Kraftbildung und Gewandtheit; Kraft, daſs das Reſultat zwiſchen der Anſtrengung und

der darauf verwendeten Zeit das größte sei; Gewandtheit, daſs Leichtigkeit in den verschiedenen Bewegungen stattfinde, so daſs sie schnell auf einander folgen und in einander übergehen. Den gymnastischen Übungen liegt seit alter Zeit das Princip zu Grunde, daſs ohne körperliche Bewegung und ohne Zusammenhang mit der freien Atmosphäre der Mensch sich nicht kräftig ausbilden könne.

Die Gymnastik soll für die Jugend weder Spiel noch Arbeit sein; sie soll — der Mittelstraße folgend — den Gegensatz zwischen Ernst und Spiel ausgleichen.

Aphorismen zur Pädagogik.*)

Erziehung nach den vier Hauptgegenden des höchsten Gutes hin: religiöse, wissenschaftliche, bürgerliche, Welt-Erziehung; jedes zwiefach, in der Familie und in den Vorverbindungen.

Allgemeine Maxime: Das Kindsein muſs das Menschwerden nicht hindern und das Menschwerden nicht das Kindsein.

Das Kind ist durch die Familie, und nicht die Familie um des Kindes willen. Dies muſs es als Naturgesetz fühlen. Ebenso hernach in allen andern Verbindungen.

Das Kindsein wird gehindert durch alles, was das Kind nur um eines fernen Zweckes thut. — Das Menschwerden wird gehindert durch alles, worin nicht Vernunftentwicklung ist.

Allgemein kann das Kindsein ausgedrückt werden durch Spielen, das Menschwerden durch Üben. — Spiel ist Anti-Übung, wenn es das Gefühl von Maß und Ordnung zerstört. Übung ist Anti-Spiel, wenn sie keinen Cyklus darstellt und zu keiner Vollendung kommt.

Spielen ist eigentlich das reine in der Gegenwart sein, die absolute Negation der Zukunft.

Man kann wie in das Lernen zuviel Spielen, so auch in das Spielen zu viel Lernen bringen. Etwas durchdrungen von seinem Gegentheil muſs aber beides sein in seiner ersten Periode.

Das Ohr ist der Sinn der Furcht. Eben daher die Wirkung der Musik auf den Muth.

Man muſs ja nicht die Temperamente zu früh erkennen wollen; man hält oft Stimmungen dafür.

---

*) Erziehungslehre S. 557 ff.

Der Unterricht muſs beredt ſein, das Leben geſprächig, die Erziehung ſo wortkarg als möglich.

Alles, was als beſtimmte Aufgabe hingeſtellt wird, muſs vollkommen gelöst ſein, ehe man weiter geht.

Keine Behütung darf die Entwicklung der Selbſtändigkeit hemmen.

Alles Gute, was der Zögling leiſtet, muſs man zu einer Baſis machen, worauf man Forderungen gründet.

Die Erziehung ſetzt den Menſchen in die Welt, inſofern ſie die Welt in ihn hineinſetzt; und ſie macht ihn die Welt geſtalten, inſofern ſie ihn durch die Welt läſst geſtaltet werden.

Das Ohr bildet ſich am allerſchnellſten. Anfangs macht kein Geräuſch einen Eindruck: wie bald den genaueſten objectiven und den ſtärkſten ſubjectiven! Letzteres zum Theil mit daher, weil der Ton am leichteſten perſonificiert wird; daher auch wohl das Ohr Sinn der Furcht.

Erſt wenn die Kinder ſprechen können, kann man anfangen, ſie die Sprachelemente unterſcheiden zu lehren.

Man ſoll die Kinder locken, aber nicht durch Kuchen: lieber durch etwas Glänzendes oder ſonſt.

Man muſs ſich von Anfang an überzeugen von der großen Ohnmacht des Verbotes unter jeder Geſtalt.

Das Princip der Verkehrtheit iſt, wenn man etwas gegen ſeinen Zweck gebraucht.

Rede an Nathanaels Grabe.

(Gehalten am 21. Novbr. 1829.)

Meine theuern Freunde! die ihr hergekommen ſeid, um mit dem gebeugten Vater am Grabe des geliebten Kindes zu trauern: ich weiß, ihr ſeid nicht gekommen in der Meinung, ein Rohr zu ſehen, das vom Winde bewegt wird. Aber was ihr findet, iſt doch nur ein alter Stamm, der ſo eben nicht bricht von dem *einen* Windſtoße, der ihn plötzlich aus heiterer Höhe getroffen hat. Ja, ſo iſt es! Für einen zwanzigjährigen, vom Himmel gepflegten und verſchonten Hausſtand habe ich Gott zu danken, für eine weit längere, von unverdientem Segen begleitete Amtsführung, für eine große Fülle von Freuden und Schmerzen, die ich in meinem Berufe und als theilnehmender Freund mit andern durchlebt habe; manche ſchwere Wolke iſt über das Leben gezogen — aber was von außen kam, hat der Glaube überwunden, was von innen, hat die Liebe gut gemacht: nun aber hat dieſer *eine* Schlag, der erſte in ſeiner Art, das Leben in ſeinen Wurzeln erſchüttert.

Ach, Kinder ſind nicht nur theure von Gott uns anvertraute Pfänder, für welche wir Rechenſchaft zu geben, haben nicht nur unerſchöpfliche Gegenſtände der Sorge und der Pflicht, der Liebe und des Gebets: ſie ſind auch ein unmittelbarer Segen für das Haus; ſie geben leicht ebenſo viel, als ſie empfangen; ſie erfriſchen das Leben und erfreuen das Herz. Ein ſolcher Segen war nun auch dieſer Knabe für unſer Haus. Ja, wenn der Erlöſer ſagt, daſs die Engel der Kleinen das Angeſicht ihres Vaters im Himmel ſehen, ſo erſchien uns in dieſem Kinde, als ſchaue ein ſolcher Engel aus ihm heraus, die Freundlichkeit unſeres Gottes. Als Gott ihn mir gab, war mein erſtes Gebet, daſs väterliche Liebe mich nie verleiten möge, mehr von dem Knaben zu halten, als recht ſei; und ich glaube, der Herr hat mir dieſes gegeben. Ich weiß ſehr wohl, es gibt weit ausgezeichnetere Kinder an geiſtigen Gaben, an regem Eifer, und auf die ſich weit größere Erwartungen bauen laſſen von dem, was ſie in der Welt leiſten werden, und ich freue mich, wenn es deren recht viele gibt. Als ich ihm den Namen gab, den er führte, wollte ich ihn durch denſelben nicht nur als eine theure, willkommene „Gottesgabe" begrüßen, ſondern ich wollte dadurch zugleich den innigen Wunſch ausdrücken, daſs er möge werden, wie ſein bibliſcher Namensahn, eine Seele, in der kein Falſch iſt; und auch das hat mir der Herr gegeben.

Redlich und treuherzig, wie der Knabe war, ſchauete er voll Vertrauen jedem ins Auge, zu allen Menſchen ſich nur Gutes verſehend, und Falſches haben wir nie in ihm gefunden. Und eben deshalb, meine theuren Kinder, die ich hier um mich ſehe, weil er wahrhaft war, blieb er auch frei von manchem Treiben, was ſonſt auch euren Jahren ſchon naht, war ihm auch ſelbſtiſches Weſen fern und trug er Liebe und Wohlwollen zu allen Menſchen. So lebte er unter uns als die Freude des ganzen Hauſes; und als die Zeit gekommen war, da es nöthig ſchien, ihn in eine größere Gemeinſchaft der Jugend und in weitere Kreiſe des Unterrichts einzupflanzen, fieng er auch da an, ſich einzuleben und zu gedeihen, und auch der verdiente und wohlgemeinte Tadel ſeiner Lehrer fiel auf guten Boden. So gedachte ich ihn noch weiter zu begleiten mit väterlichem Auge, und erwartete ruhig, in welchem Maße ſich ſeine geiſtigen Kräfte weiter entwickeln, und nach welcher Seite menſchlicher Thätigkeit hin ſeine Neigung ſich wenden würde. Ja, wenn ich mir oft ſagte in ganz anderem Sinne, als nun geſchehen iſt, daſs es mir nicht gegeben ſein würde, ſeine Erziehung zu vollenden, ſo war ich doch gutes Muthes. Ich ſah auch das als einen ſchönen Segen meines Berufes an, daſs es ihm dereinſt nie fehlen würde, treuen, väterlichen Rath und kräftigen Beiſtand zu finden um meinetwillen: aber ich hoffte, er werde ihm auch nicht entſtehen um ſeinetwillen.

Dieſe mir über alles wichtige Aufgabe für mein ganzes übriges Leben, an der mein Herz mit voller Liebe hieng, iſt nun aufgelöst, durchſtrichen, das freundlich erquickende Lebensbild iſt plötzlich zerſtört, und alle Hoffnungen, die auf ihm ruhten, liegen hier und ſollen eingeſenkt werden mit dieſem Sarge! Was ſoll ich ſagen? Es gibt einen Troſt, durch den ſich viele fromme Chriſten beſchwichtigen in ſolchem Falle, den auch mir ſchon mancher liebe, freundliche Mund in

dieſen Tagen zugerufen hat, und der um ſo weniger zu überſehen iſt, als er von einer richtigen Schätzung der menſchlichen Schwachheit ausgeht: es iſt nämlich der, daſs Kinder, die jung hinweg genommen werden, doch allen Verſuchungen und Gefahren des Lebens entrückt und zeitig in den ſichern Hafen gerettet ſind. Dieſe Gefahren waren gewiſs auch dem Knaben nicht ganz erſpart; aber doch will dieſer Troſt nicht recht bei mir haften, wie ich bin. Wie ich dieſe Welt immer anſehe als die, welche durch das Leben des Erlöſers verherrlicht und durch die Wirkſamkeit ſeines Geiſtes zu immer unaufhaltſam weiterer Entwickelung alles Guten und Göttlichen geheiligt iſt; wie ich immer nur habe ſein wollen ein Diener des göttlichen Wortes in freudigem Geiſt und Sinn; warum denn hätte ich nicht glauben ſollen, daſs der Segen der chriſtlichen Gemeinſchaft ſich auch an ihm bewähren würde, und daſs durch chriſtliche Erziehung ein unvergänglicher Same in ihm wäre niedergelegt worden. Warum ſollte ich nicht auch für ihn ſelbſt, wenn er ſtrauchelte, auf die gnädige Bewahrung Gottes hoffen? warum nicht feſt vertrauen, daſs nichts ihn werde aus der Hand des Herrn und Heilandes reißen können, dem er ja geweiht war, und den er auch aus kindlichem Herzen ſchon angefangen hatte zu lieben, wie denn noch eine ſeiner letzten beſonnenen Äußerungen in den Tagen der Krankheit eine freundliche Bejahung war auf die Frage der Mutter, ob er auch ſeinen Heiland recht liebe.

Und dieſe Liebe, wäre ſie auch nicht gleichmäßig fortgeſchritten, hätte ſie auch bei ihm ihre Störungen erfahren: warum ſollte ich doch nicht glauben, daſs ſie ihm nie verloſchen ſein, daſs ſie ihn doch dereinſt ganz würde beherrſcht haben? Und wie ich Muth gehabt hätte, dies alles mit ihm durchzuleben, ihn dabei zu ermahnen, zu tröſten, zu leiten: ſo iſt mir jene Betrachtung nicht ſo tröſtlich, wie vielen anderen. Auf andere Weiſe ſchöpfen viele Trauernde ihren Troſt aus einer Fülle reizender Bilder, in denen ſie ſich die fortbeſtehende Gemeinſchaft der Vorangegangenen und Zurückgebliebenen darſtellen, und, je mehr dieſe die Seele erfüllen, um deſto mehr müſſen alle Schmerzen über den Tod geſtillt werden. Aber dem Manne, der zu ſehr an die Strenge und Schärfe des Gedankens gewöhnt iſt, laſſen dieſe Bilder tauſend unbeantwortete Fragen zurück und verlieren dadurch gar viel von ihrer tröſtenden Kraft. So ſtehe ich denn hier mit meinem Troſte und meiner Hoffnung allein auf dem beſcheidenen aber doch ſo reichen Worte der Schrift: Es iſt noch nicht erſchienen, was wir ſein werden; wenn es aber erſcheinen wird, werden wir ihn ſehen, wie er iſt! und auf dem kräftigen Gebete des Herrn: Vater! ich will, daſs, wo ich bin, auch die ſeien, die du mir gegeben haſt. Auf dieſen ſtarken Glauben geſtützt und von kindlicher Ergebung getragen, ſpreche ich denn von Herzen: der Herr hat ihn gegeben, der Name des Herrn ſei gelobet dafür, daſs er ihn mir gegeben, daſs er dieſem Kinde ein, wenn auch nur kurzes, doch helles und heiteres und von dem Liebeshauche ſeiner Gnade erwärmtes Leben verliehen, daſs er es ſo treu bewacht und geleitet hat, daſs ſich nun dem theuren Andenken nichts Bitteres beimiſcht, vielmehr wir bekennen müſſen, daſs wir reichlich geſegnet worden ſind durch das liebe Kind.

Der Herr hat es genommen; sein Name sei gelobt, dass er es, wiewohl genommen, uns doch auch gelassen hat; dass es uns bleibt auch hier in unauslöschlichen Erinnerungen ein theures und unvergängliches Eigenthum.

Doch ich kann mich nicht trennen von diesen der Verwesung geweihten Überresten der leiblichen Gestalt, ohne nun auch noch, nachdem ich den Herrn gepriesen, den gerührtesten Dank meines Herzens auszusprechen vor allen der theuren Hälfte meines Lebens, durch welche Gott mir dieses geschenkt, für alle mütterliche Liebe und Treue, die sie ihm bewiesen von seinem ersten bis zu seinem letzten in ihren treuen Armen ausgehauchtem Athemzuge; und meinen lieben ältern Kindern allen für die Liebe, mit der sie diesem jüngsten zugethan waren und es ihm erleichterten, heiter und froh seinen Weg zu gehen in den Schranken der Ordnung und des Gehorsams; und allen lieben Freunden, die mit uns sich an ihm gefreut und mit uns um ihn gesorgt haben, zumal aber euch, liebe Lehrer! die ihr es euch zur Freude machtet, an der Entwicklung seiner Seele thätigen Theil zu nehmen, und euch, ihr lieben Gespielen und Mitschüler! die ihr ihm in kindlicher Freundschaft zugethan waret, denen er so manche von seinen froheren Stunden verdankte, und die ihr auch um ihn trauert, weil ihr gern auf dem gemeinschaftlichen Wege noch mit ihm fortgegangen wäret; und allen denen Dank, die mir diese Stunde des Abschiedes schöner und feierlicher gemacht haben.

Aber mit dem Danke verbindet sich ja immer gern eine Gegengabe; und so nehmt denn ihr alle zum Andenken an diesen mir so schmerzlich bedeutenden Augenblick noch eine wohlgemeinte Gabe christlicher Ermahnung. Meine Gattin und ich, wir haben beide dieses Kind herzlich und zärtlich geliebt, und überdies sind Freundlichkeit und Milde der herrschende Ton unseres Hauswesens; und doch zieht sich durch unsere Erinnerungen an das Leben mit dem geliebten Kinde hie und da ein leiser Ton des Vorwurfs hindurch; und so glaube ich denn, es geht vielleicht keiner dahin, gegen den diejenigen, die am meisten mit ihm zu leben hatten, sich, wenn sie sich vor Gott prüfen, vollkommen genügten, wäre auch das anvertraute Leben nur eben so kurz gewesen, wie dieses. Darum lasst uns doch uns alle unter einander lieben als solche, die uns bald — und ach, wie bald! — können entrissen werden. Ich sage das euch Kindern, und glaubt mir, dieser Rath, wenn ihr ihm folgt, wird euch keine unschuldige Freude trüben, aber euch gewiss vor vielen, wenn auch nur kleinen, Verschuldungen bewahren. Ich sage es euch Eltern; denn wenn ihr nicht in meinen Fall kommt, werdet ihr euch desto ungetrübter der Frucht dieses Wortes erfreuen. Ich sage es mit meinem besten Danke euch Lehrern; denn wenn ihr auch zu sehr im Großen mit der Jugend zu thun habt, um euch mit der einzelnen besonders in Verhältnis zu setzen, so wird doch immer mehr alles, was ihr thun müsst, um Ordnung und Gesetz aufrecht zu halten, von dem rechten Geiste heiligender christlicher Liebe durchdrungen sein. Ach ja, lasset uns alle einander als solche lieben, die bald von einander können getrennt werden!

Nun, du Gott! der du die Liebe bist, lass mich auch nicht nur jetzt deiner Allmacht mich unterwerfen, nicht nur deiner unerforschlichen Weisheit mich fügen,

sondern auch deine väterliche Liebe erkennen! Mache mir auch diese schwere Prüfung zu einem Segen meinem Berufe, laß für mich und alle die Meinigen den gemeinsamen Schmerz ein neues Band wo möglich noch innigerer Liebe werden und ihn meinem ganzen Hause zu einer neuen Auffassung deines Geistes gereichen! Gieb, daß auch diese schwere Stunde ein Segen werde für alle, die da zugegen sind; laß uns alle immer mehr zu der Weisheit reifen, die, über das Nichtige hinwegsehend, in allem Irdischen und Vergänglichen nur das Ewige sieht und liebt und in allen deinen Rathschlüssen auch deinen Frieden findet und das ewige Leben, zu dem wir durch den Glauben aus dem Tode hindurchgedrungen sind!

Johann Friedrich Herbart

(1776 — 1841.)

wurde zu Oldenburg geboren; seine akademischen Studien betrieb er zu Jena, wo Fichte nachhaltig auf ihn wirkte. Später war er

Johann Friedrich Herbart.

Hauslehrer in der Schweiz; hier stand er mit Pestalozzi (in Burgdorf) in Verbindung, sodann gieng er nach Bremen und trat 1802 in Göttingen als Universitätslehrer auf. In Königsberg, wo er in der Folge (von 1809 bis 1833) als Universitätsprofessor und

Oberschulrath wirkte, erreichte er den Höhepunkt seiner Thätigkeit. Von 1833 bis zu seinem Tode (1841) hielt er sich in Göttigen auf.

Herbart fasst die Pädagogik als einen integrierenden Theil der Philosophie auf und stellt sie auf den Boden der Psychologie. Die Lehre von der menschlichen Seele wurde durch Herbart neugestaltet, indem er die Anschauung von den angeborenen Seelenvermögen verwarf und dafür die Lehre von dem gesetzmäßigen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes aufstellte.

Herbart begründet die Pädagogik durch die Ethik und Psychologie; jene zeigt das Ziel und den Zweck der Erziehung, diese die Mittel und Wege dazu. Nach der ersten Seite hin ist sie speculativ, nach der letzteren stützt sie sich auf die Erfahrung. In ersterer Beziehung charakterisiert sie sich als Wissenschaft, in letzterer Hinsicht als Kunst. Als solche gliedert sie sich in Regierung, Unterricht und Zucht; doch dient diese Gliederung der pädagogischen Praxis nur dem Nachdenken des Erziehers, der wissen muss, was er thut, während in der Praxis Regierung, Unterricht und Zucht planvoll in einanderzugreifen haben.

Der Zweck der Erziehung ist die Sittlichkeit, und zwar ist dies der oberste und nothwendige Zweck. Da aber der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt und nicht wissen kann, welchen Zweck sich der Zögling als Erwachsener außerdem (gemäß seinem Talente, seinen Anlagen und Neigungen ꝛc.) künftig setzen wird, so muss er auch diesen möglichen Zwecken im Voraus gerecht zu werden suchen.

Ausgangspunkt der Erziehung ist die Individualität, das, was der Zögling ist und hat. Wenn nun auch den Eigenthümlichkeiten der Individualitäten, sofern sie dem allgemeinen Zwecke der Erziehung widerstreben, mit allem Nachdruck entgegenzuwirken ist, so soll ihnen doch, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, Raum gelassen bleiben, sich zu rühren, da in ihnen das Starke der Individualität liegt.

Die Regierung, als erster Theil der Pädagogik, hat nur den äußern Zweck, Ordnung zu schaffen und das Kind in Schranken zu halten; sie hat also lediglich die Gegenwart im Auge. Ihre Maßregeln bestehen in Beschäftigung, Aufsicht, Drohung, Strafe ꝛc. und als Hilfen stehen ihr Autorität und Liebe zur Seite; doch

muſs ſie nach und nach zurücktreten und entbehrlich gemacht werden.

Der Unterricht als zweiter Theil der Pädagogik iſt zugleich auch der wichtigſte. Denn da es für die Erziehung auf Beſtimmung des Willens zur Tugend ankommt, dieſe aber im Gedankenkreiſe wurzelt, ſo muſs hier der Unterricht eingreifen, der die geiſtige Thätigkeit vermehren und veredeln, alſo erziehend wirken ſoll. Das nähere Ziel des Unterrichts auf dem Wege zu jenem letzten Zwecke iſt gleichſchwebende Vielſeitigkeit des Intereſſe, d. i. eine durch den Unterricht veranlaſste, auf mannigfaltige Gegenſtände gerichtete geiſtige Thätigkeit, bei welcher kein einzelnes Streben überwiegt, ſondern alle möglich gleich ſtark ſind. Das Intereſſe als ſolches unterſcheidet ſich dadurch vom Begehren, daſs es unmittelbar an ſeinem Gegenſtande hängt, während die Begierde darüber hinaus nach etwas Künftigem ſtrebt. Wenn ſich der Geiſt nicht mehr vom Gegenwärtigen mehr ins Künftige verliert, ſo geht das Intereſſe ins Begehren über. Auf der Seite des Intereſſe ſtehen das Merken und Erwarten, auf der Seite des Begehrens das Fordern und Handeln.

Erkenntnis und Theilnahme, als die beiden Hauptglieder des Intereſſe, können ſich auf verſchiedene Objecte richten: die Erkenntnis auf die Vielheit der Erſcheinungen in der Natur, oder auf deren Geſetzmäßigkeit, oder auf deren äſthetiſche Verhältniſſe; die Theilnahme auf den einzelnen Menſchen, oder auf die Geſellſchaft, oder auf das Verhältnis aller zum höchſten Weſen, wonach ſich ſechs Hauptclaſſen des Intereſſe ergeben: das empiriſche, das ſpeculative, das äſthetiſche, das ſympathiſche, das geſellſchaftliche und das religiöſe Intereſſe. Alle vereint (gleichſchwebend) zu gleicher energiſcher Regung zu bringen, heißt eine der Vielſeitigkeit entſprechende Geiſtesbildung erzeugen.

Die Materie des Unterrichts ruht in den Wiſſenſchaften. Zur Orientierung können aber nicht die Namen der Wiſſenſchaften genügen, es muſs vielmehr das Gleichartige in den einzelnen Fächern herausgehoben werden, was durch die Begriffe: Zeichen, Formen und Sachen geſchieht. — Die Zeichen, z. B. Sprachen, intereſſieren nur als Mittel der Darſtellung deſſen, was ſie bezeichnen; ſie werden daher als eine Laſt empfunden, und dürfen anfangs nur

in einem Umfange auftreten, als für den nächsten interessanten Gebrauch nöthig ist. Auch die Formen, die durch Abstraction herausgehobenen und abgesondert betrachteten einzelnen Merkmale der Dinge, interessieren nicht unmittelbar und müssen daher immer mit dem Wirklichen in Zusammenhang gebracht werden. Die Sachen endlich, Werke der Natur und Kunst, interessieren unmittelbar. Da sie nichts anderes sind als Complexionen der durch die Abstraction herausgehobenen Merkmale, so kann man entweder von den einzelnen Merkmalen zu den Sachen gehen, in welchen sie vereinigt sind, oder von den Sachen anheben und sie in ihre Merkmale zerlegen.

Darnach bestimmt sich der Gang des Unterrichts, der entweder analytisch sein kann, insofern er das Ganze zerlegt und zergliedert — und daneben berichtigt und vervollständigt (wobei die Hauptarbeit auf den Zögling fällt), oder synthetisch, insofern die Elemente gegeben und verbunden werden (wobei der Lehrer selbst die Zusammenordnung bestimmt). Sowohl der analytische als der synthetische Unterricht gliedert sich wieder nach den sechs Hauptclassen des Interesse und diese haben sich gegenseitig zu unterstützen.

Im allgemeinen gilt für den Unterricht, dass er zeigen, verknüpfen, lehren und philosophieren soll; das erstere dient der Klarheit, das zweite der Association, das dritte dem System, das letzte der Methode. Hinsichtlich der Theile soll der Unterricht anschaulich, continuierlich, erhebend und in die Wirklichkeit einführend sein, welche Bestimmungen wiederum zu den Gliedern: Klarheit, Association, System und Methode, wie zu den andern des Merkens, Erwartens, Forderns und Handelns in Beziehung stehen.

Die Zucht, als der dritte Theil der Erziehung, besteht in der unmittelbaren Wirkung auf das Kind, in Absicht zu bilden. Das wird indes nicht durch bloßes Aufregen der Empfindungen erreicht, vielmehr muss durch jene Einwirkung zugleich der Gedankenkreis Zusätze erhalten, das Begehren in Handeln übergeführt werden. Daher wirkt die Zucht theils mittelbar, insofern sie dem Unterrichte zur Bestimmung des Gedankenkreises den Weg bahnt, theils unmittelbar, insofern sie den Gedanken in Handeln umsetzt und so die Anfänge eines Charakters begründet.

Der Zweck der Zucht ist Charakterstärke der Sittlichkeit, d. i. Festigkeit und Bestimmtheit in der Annäherung an die

Tugend. Der Charakter beſteht in der Gleichförmigkeit und Feſtigkeit des Willens, und zwar ſowohl hinſichtlich deſſen, was der Menſch will, als deſſen, was er nicht will.

Im Charakter iſt ein objectiver und ein ſubjectiver Theil zu unterſcheiden. Jener begreift das im Menſchen von der Selbſtbeobachtung ſchon vorhandene Wollen hinſichtlich deſſen, was er gern oder ungern duldet, zu haben und zu treiben verlangt; dieſer begreift das neue, erſt in Folge der Selbſtbeobachtung entſtehende Wollen, welches ſich allmählich allgemeinen Begriffen, theils von dem vorgefundenen gleichartigen Wollen, theils von den an ſich ſelbſt zu ſtellenden Zumuthungen hinſichtlich der Art des Wollens fixiert. Durch Gedächtnis des Willens, d. i. durch Gleichförmigkeit des Wollens kommt der objective Theil des Charakters in Übereinſtimmung mit ſich ſelbſt, und in ſolchem Falle wird der Zögling bei der mangelnden Übereinſtimmung zwiſchen dem Mancherlei des Duldens, Habens und Treibens vor die Wahl des einen oder andern geſtellt, die beſtimmend für den Charakter iſt. Vorſätze, Maximen und Grundſätze entſtehen, wenn der ſubjective Charakter (in reiferem Alter) zur Ausbildung kommt, und da hiemit Subſumtionen, Schlüſſe und Motive zuſammenhängen, ſo kann es, um die letzteren geltend zu machen, nicht ohne Kampf abgehen. — Von der Zuſammenſtimmung beider Theile des Charakters hängt ſeine Stärke ab. Das Sittliche muſs in beiden Theilen liegen. Um aber das Schlechte auszuſchließen, müſſen zu den im objectiven Theile ſich vorfindenden löblichen Zügen noch die dem ſubjectiven Theile angehörigen guten Vorſätze kommen, welche äſthetiſche Beurtheilung, Wärme fürs Gute und durch logiſche Cultur, ſo wie ſyſtematiſche Vereinigung und fortwährenden Gebrauch feſter zu ſtellende ſittliche Entſchließungen erfordern.

Als Hilfsmittel der Zucht ſteht an erſter Stelle das Verhalten des Erziehers gegen den Zögling hinſichtlich der zu äußernden Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, der gewährten Freiheit oder auferlegten Beſchränkung, des Ertragens und Entbehrens, des Lobes und Tadels ꝛc., wobei die Empfindlichkeit des Zöglings zu beobachten, zu ſchonen und nicht zu überreizen iſt.

Was das Verfahren der Zucht betrifft, ſo ſoll ſie:

1. halten, ſowohl abhalten als anhalten, dem Zögling gewiſſe Schranken fühlbar machen, ſeinem Schwanken eine äußere Feſtigkeit geben ꝛc.;

2. bestimmen, veranlassen, dass der Zögling wähle, was er zu dulden braucht, haben oder entbehren muss, zu treiben Lust hat oder nicht;

3. regeln, insofern beim Hervortreten des subjectiven Theils des Charakters der Zögling anfängt zu räsonnieren, der Erzieher darauf eingehen und das Einschlagen einer falschen Richtung verhüten muss;

4. sorgen, dass das Gemüth im ganzen ruhig und klar sei, damit sich ästhetische Urtheile bilden und die Moralität sich begründen könne;

5. durch Beifall oder Tadel das Gemüth bewegen, sich vom Schlechten ab und dem Guten zuzuwenden, womit die eigentliche moralische Bildung beginnt;

6. zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen, wo der auf dem Punkte sittlicher Entschließung stehende Zögling von allgemein giltigen Vorsätzen abweichen oder sie unrichtig auffassen, oder in unrechtem Zusammenhange denken möchte.

Auch die Zucht muss sich in dem Maße, als der Zögling Vertrauen für seine Gesinnungen und Grundsätze erworben hat, zurückziehen und der Selbsterziehung Raum gönnen. —

Die ganze Herbartsche Auffassung der Erziehung als Bildung und Cultur des Geistes, die in der Aufstellung der allgemeinen Begriffe weder auf die Unterschiede des Standes noch des Geschlechts noch der verschiedenen Schulen Rücksicht nimmt, macht es auch erklärlich, dass sie nichts von der Erziehung der Kinder im frühesten Alter, insbesondere nichts von der physischen Erziehung weiß. Denn einerseits gehört dieselbe nach ihm in ein ganz anderes Bereich, nämlich in das der diätetischen Vorschriften, der Medicin; und wenn er auch recht wohl wusste, wie wichtig die leibliche Gesundheit für das Gelingen der Erziehung sei, so lag ihm dieselbe doch außerhalb der Sphäre des Erziehers, dem es nur zukommt von der Seite der Regierung her darauf zu sehen, dass die diätetischen Vorschriften respectiert werden; und andererseits war ihm die Physiologie, auf welche doch die physische Erziehung hinweist, keineswegs eine in ihren Grundlagen schon so sicher begründete Wissenschaft, als dass der Pädagog als solcher darauf seine in das Reich des Geistes hineingreifenden Grundsätze sicher stützen könne. — (Vergl. Herbart.

Allgem. Pädagogik und Umriss pädag. Vorlesungen. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Karl Richter. Leipzig. S. LXIX.)

O. Willmann (Herbarts pädag. Schriften I, 521) gibt folgenden Überblick von Herbarts Didaktik und der Lehre der Zucht:

Unterricht.

Sein Verfahren ist mit Rücksicht auf den Gedankenkreis des Zöglings

analytisch oder
synthetisch.

Er gibt Vertiefung, als erste Bedingung der Vielseitigkeit, durch:

Zeigen und
Verknüpfen;

und Besinnung, als zweite Stufe durch:

Lehren und
Philosophieren.

Er ist gemäß den Stufen des Interesse

anschaulich und
continuierlich,

gemäß den Stufen des Begehrens

erhebend und

in die Wirklichkeit eingreifend.

In Bezug auf Erkenntnisse bildet er

Beobachtungsgeist,
Speculation und
Geschmack.

In Bezug auf Theilnahme gibt er

sympathetische Theilnahme
Gemeinsinn,
Religiösität.

Zucht.

Ihr Verfahren ist mit Rücksicht auf das Betragen des Zöglings

gelegentlich oder
stetig.

Sie bildet den objectiven Theil des Charakters

haltend und
bestimmend;

und den subjectiven Theil des Charakters

regelnd und
unterstützend.

Sie gibt entsprechend dem positiven Theile der Sittlichkeit

Ruhe und Klarheit,
Wärme der Beurtheilung;

entsprechend dem negativen Theile der Sittlichkeit ist sie erinnernd und warnend und emporhebend.

In Bezug auf das Verlangen gibt sie

Geduld,
Geist des Besitzes und der Ehre und Betriebsamkeit.

In Bezug auf die Ideen führt sie zu

Rechtschaffenheit,
Güte,
innerer Freiheit.

Herbart veröffentlichte seine „Allgemeine Pädagogik“ im Jahre 1806, und es ist nicht zu leugnen, dass dieselbe wie nicht minder seine übrigen pädagogischen Schriften (s. O. Willmann: Johann Friedrich Herbarts päd. Schriften, Leipzig — und Karl Richter: „Herbart. Allgemeine Pädagogik“ und „Umriss päd. Vorlesungen.“ Leipzig) zur Umgestaltung des Unterrichtswesens — zunächst in höheren Schulen — wesentlich beigetragen haben; seine Gedanken wirken in seiner Schule fort, in Zeitschriften, Instituten und Lehrplänen; so stützt sich z. B. der „Organisations-Entwurf“ der österreichischen Gymnasien auf Herbarts Grundsätze.

Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.*)

Von den ersten drei Jahren.

Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äußerst schwach ist, mithin die körperliche Pflege (von der hier nicht die Rede sein kann), allem andern vorangeht: so entstehen nach den Gesundheitsumständen große Unterschiede in Ansehung der Zeit, welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit sein möge: sie ist äußerst wichtig wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, dass sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu verweisen; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohres, so dass diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmäßig einheimisch werden, ist zu wünschen.

Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst, dass es Übung im Gebrauch aller Gliedmaßen erlange; dann auch, damit es durch eigene Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitern.

Unholde, abstoßende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien, müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.

Ebenso wenig aber muss irgend jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äußert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge, welche sich bei kränklichen Kindern kaum vermeiden lässt, wegen der

---

*) Aus Umriß der pädag. Vorlesungen.

Aufmerksamkeit, womit man den Äußerungen ihres Leidens zu entsprechen genöthigt ist.

Das Kind muss beständig die Überlegenheit des Erwachsenen und oft seine Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Bei folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen, als andere, die selten zugegen sind. Den Affecten muss Zeit gelassen werden, sich abzukühlen: wenn nicht dringende Umstände etwas anderes fordern.

In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die insoweit Furcht erregt, als nöthig ist, um in Nothfällen mit Erfolg eine Drohung aussprechen und dem Übermuthe steuern zu können. Denn die Regierung muss schon in den frühesten Jahren befestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden.

Sprachbildung der Kinder fordert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruss zu verursachen pflegen.

Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausreicht, müssen ganz vermieden bleiben.

Vom vierten bis achten Jahre.

Die eigentliche Grenzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, dass die erste Hilflosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaßen und der Sprache eintritt. Daraus, dass sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreien können, folgt schon, dass mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muss die äußere Hilfe sich zurückziehen. Zugleich muss die Regierung an Festigkeit, und bei manchen Individuen an Strenge zunehmen, so lange bis die letzten Spuren des früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinnes verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, dass niemand das Kind unnöthig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr feste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

So viel Freiheit, als die Umstände erlauben, muss dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äußern und damit man seine Individualität studieren könne. (Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, dass man üble Gewohnheiten verhüte; besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen.)

Zwei praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zu der letzteren gehören, bildet sich das Kind fast

immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muss ihm gegeben werden, und das lässt sich nicht immer unmittelbar leisten.

Die Äußerungen des Übelwollens, welche bei manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal verdorben ist, lässt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabei zu thun ist, beruht auf Folgendem:

Zuvörderst wird vorausgesetzt, dass man jüngere Kinder nicht zu viel allein lasse, sondern dass alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seien, und dass in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Äußerungen des Übelwollens sind also außer der Regel; und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Jemehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein, desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Übelwollenden lasse man allein; und er ist gestraft.

Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngeren Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiß, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein lässt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Übelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere, und es bleibt nur übrig auf strenges Recht zu halten.

Der Geist der Geselligkeit, welcher das Übelwollen fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen; und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr, als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an fürs erste den Glauben an das Wohlwollen festzustellen; und zwar bei dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der gewohnten Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit, oder als Wirkung eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrthum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils.

Zur nöthigen Strenge muss die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüth des Kindes erkälten und die Keime des Wohlwollens tödten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung; und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge.

Die doppelte Aufgabe, theils die Idee des Wohlwollens hoch genug hervorzuheben, theils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, lässt sich nun

zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn theilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höheren Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter.

Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger misslich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachsthum. Allein hier gibt's unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet sein wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier theils synthetisch, theils analytisch auftritt, obgleich er nicht regelmäßig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung verschafft, und überdies noch das, oft höchst nöthige, absichtliche Umherführen von Seiten des Erziehers hinzukommt, erlangt die Erfahrung ein Übergewicht über die früheren Phantasien, wenn auch bei verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältnis. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und größtentheils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloß Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andere gehen auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied ob von fingierten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andere nicht dürfen beantwortet werden: so muss doch im ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermisst und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muss. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehen, sondern der Erzieher muss schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune, die gewöhnlich nicht mit sich experimentieren lässt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.

So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann, fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen, und den hiedurch veranlassten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urtheilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Theil auch mit den Übungen im Lesen.

(Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts?), das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Combinierens und die ersten Anschauungsübungen

gehören in die späteren Jahre dieſer Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmäßigem Aufmerken zu beharren fähig iſt. Man begnügt ſich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerkſamkeit iſt wichtiger als deren längere Dauer.

Man bemerke den Unterſchied der hier genannten Lehrgegenſtände. Zählen, Combinieren, Anſchauen gehören zu den natürlichen Entwicklungen des Geiſtes, die man durch den Unterricht nicht ſchaffen, ſondern nur beſchleunigen ſoll; daher hier das Verfahren ſo viel möglich analytiſch beginnen muſs; Leſen und Schreiben hingegen läſst ſich nur ſynthetiſch (jedoch nach vorgängiger Analyſe der Sprachlaute) lehren.

1. Das Combinieren — gemeiniglich ganz, und ſehr mit Unrecht, vernachläſſigt — gehört zu den allerleichteſten und vieles erleichternden Übungen, recht eigentlich für Kinder. Daſs zwei Dinge ihre Stelle rechts und links (hinten und vorn, oben und unten) wechſeln können, iſt der Anfang. Daſs drei Dinge ſich ſechsfach (in einer Linie) verſetzen laſſen, iſt die nächſte Folge. Wie viele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne? iſt eine der leichteſten Fragen. Wie weit man fortzuſchreiten habe, müſſen die Umſtände beſtimmen. Nur ſind nicht Buchſtaben, ſondern Dinge, und die Kinder ſelbſt zu verſetzen, zu combinieren und zu variieren. So etwas muſs man zum Theil ſcheinbar ſpielend lehren.

2. Zu den erſten Anſchauungsübungen dienen gerade Linien, ſenkrecht oder ſchräg auf einander gezeichnet (auch Stricknadeln in verſchiedenen Lagen zuſammengelegt und ſich kreuzend, ferner Damen-Brettſteine und ähnliche Dinge); alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abtheilungen und Darſtellungen.

3. Das Rechnen bedarf gleichfalls ſinnlicher Dinge (z. B. Geldſtücke), welche gezählt und verſchiedentlich gelegt worden, um Summen, Differenzen, Producte vor Augen zu ſtellen; anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4. Zum Leſen dienen Buchſtaben und Zahlen auf Pappſtückchen, die ſich verſchiedentlich zuſammenſtellen laſſen. Geht es langſam mit dem Leſenlernen, ſo vernachläſſige man nur daneben nicht die übrige Geiſtesbildung, als ob deren erſte Bedingung das Leſen wäre, welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verſtimmen darf.

5. Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches ſich mit den erſten Anſchauungsübungen verbinden muſs. Iſt das Schreiben im Gange ſo fördert es das Leſen.

Aber auch hier ſchon bleiben manche Individuen zurück; anfangs befremdet durch die Zumuthung des unluſtigen Lernens, ſpäter ſich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo ſtets einige voraneilen, und die Menge mit dem Strome zu ſchwimmen ſucht, erlangt man die Leiſtung eher; aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zuſammenhang der Gedanken. Und auch da noch gibt es Spätlinge, welche der Unmuth tief herab drückt.

Knabenalter.

Die Grenzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Grenze sich bestimmen läßt), besteht darin, daß der Knabe sich gern, wenn man ihn gehen läßt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschließen, und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzutheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mäßigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, daß der Knabe noch keine festen Zwecke hat, sondern spielt und sorglos in den Tag hineinlebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.

Ebenso sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

Die Hauptsache für dieses Alter ist zu verhüten, daß sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschließe. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrößte Theil des Lernens, wie mannigfaltig es auch sei, geschieht dadurch, daß Worte *verstanden* werden, also daß der Schüler aus *dem* geistigen Vorrath, welchen er *schon* eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, daß das Quantum des Vorstellens schon größtentheils beisammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muß geschehen, während der Vorrath noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmählich festere Formen an.

Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäß sollte der Unterricht sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen. Statt dessen macht die Familie das Standesinteresse gelten, und will bestimmen, wie viel oder wie wenig ein Knabe Unterricht nöthig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört theils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; theils muß diese Thätigkeit, indem sie wohlgelingt, zu dem Gesammtzustande des Individuums passen, nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser; mit *einem* Studium stehe das zweite, mit dem zweiten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweite, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluß gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über pädagogische Vorfragen längst hinweg sind; und auch da bezeichnet er nur die Verbindung desjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind; mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muß, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt,

deren Gegenstände in der genauesten und nothwendigsten Verbindung stehen; dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Punkten aus bloß angefangen zu haben.

Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die nothwendige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherlei Art ausmachen. Da gilt der Schluß: wer sich jener nicht zu bemächtigen im Stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstoßendes, persönliches Betragen des Lehrers voraus, damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle später Entwicklung zu berücksichtigen, ist schwer; es sei denn, daß körperliche Pflege oder Umherführen in einem größeren Erfahrungskreise und Wechsel der Lehrart gefehlt haben, welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die anfangs aber beschleunigten Fortschritte geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eigenes Weiterstreben hinzukommt.

Zu den sittlichen Principien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechtes und der Billigkeit. Diese entspringen aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zuträglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seinesgleichen, und die nöthigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, daß sie dem eigenen Urtheil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschließen, persönliches Ansehen und selbst Usurpation der Gewalt zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe und überdies noch Regierung und Zucht nöthig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muß sich an Poesie und Geschichte wenden.

Auf Geschichte weiset auch eine andere Betrachtung hin. Schon die Idee des Wohlwollens leitet auf die Nothwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefordert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muß.

Der zweite, eben so fest bestimmte Punkt, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch.

Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiß, kein Zögling von selbst erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen

werden. Bei solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schließen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch in Verbindung. Allein so viel ist gewiß, daß die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in so weit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine größere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswert machen; auch da, wo auf vielseitige Bildung nicht zu hoffen ist.

Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen, wobei man sich jedoch sehr hüten muß, nicht die nöthige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben paßt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln. In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit ertheilten. Denn was die alten classischen Sprachen anbelangt, so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medicin, ja die gesammte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

Übrigens liegt vor Augen, daß der Umfang des Unterrichts von äußeren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als daß man die Lehrgegenstände im allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwicklung des vielseitigen Interresse von den Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern, während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Überfluß an Hilfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.

Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt, und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Production wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Übung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, wenn die Laster des Müßigganges vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebnis der Beobachtung die Maßregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht muß die Familienerziehung gegen jenen natürlichen Druck, welchen auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muß ihr dazu die nöthige Zeit lassen. Von der letzteren mag zwar in Nothfällen ausdrücklich verlangt

werden, daſs ſie den Knaben vollſtändig beſchäftige. Sonſt aber ſollen die häuslichen Schularbeiten nicht das größte, ſondern gerade umgekehrt das kleinſte mögliche Maß ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden ſei, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu beſtimmen und die Folgen zu beantworten.

Jünglingsalter.

Ob nun der Unterricht geendigt oder fortgeſetzt werde: alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, daſs der Jüngling ſelbſt einen Wert aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zuſammenhang des Wiſſens, theils in ſich, theils mit dem Handeln, muſs alſo aufs deutlichſte vor Augen geſtellt ſein; und die ſtärkſten Antriebe, um die einmal vorgeſteckten Zielpunkte zu erreichen, ſind anzuwenden, ſo lange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbeſonnenheit zu begegnen. Aber andererſeits ſind jetzt gerade die falſchen Motive zu fürchten und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünſteln würden.

Überdies hört die Nachſicht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage; und ſeine Stellung in der Geſellſchaft ſoll ſich darnach beſtimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muſs ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachſen ſcheint, werden ihm ſtreitig gemacht; er iſt von Nebenbuhlern umgeben und wird von Erwartungen geſpornt, welche zu mäßigen oft ſchwer hält, und alsdann gerade am nöthigſten iſt.

Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günſtige Umſtände, ungeachtet aller Aufforderung, ſeiner Bequemlichkeit nach: ſo iſt die Erziehung am Ende; und man kann ſie nur mit ſolchen Lehren und Vorſtellungen beſchließen, welche auf den Fall, daſs künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet ſind.

Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: ſo beſtimmen die Lebensformen, die er ſucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpunkte, die er ſich aneignet, ſtehen zwiſchen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem ſie mehr nach außen oder nach innen treiben.

Nur in Fällen, wo er durch ſeine Fehltritte ſich beſchämt fühlt, iſt er noch biegſam. Dieſe Fälle müſſen benutzt werden, wo etwas nachzuholen iſt. Im übrigen gebietet die Pflicht, ihm die ſtrengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit iſt kaum noch zu erwarten, am wenigſten zu fordern. Die Verſchloſſenheit des Jünglings iſt der natürliche Anfang der Selbſtbeherrſchung.

Geiſtig verwandt mit Herbart erſcheint

Friedrich Eduard Beneke.

(1798—1854.)

Er wurde zu Berlin geboren, gieng vom Gymnaſium 1815 als freiwilliger Jäger in den Krieg und ſtudierte nach ſeiner Zurückkunft Theologie, ſpäter Philoſophie in Halle, wirkte nach Beendigung ſeiner Studien als Privatdocent in Berlin und Göttingen und

Friedrich Eduard Beneke.

wurde 1832 ordentlicher Profeſſor an der Univerſität zu Berlin. In ſeiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" weist er die Entſtehung der Vorſtellungen, deren Natur, Verwandtſchaft, Bewegung Verbindung und Entwicklung nach, ſpecialiſiert hiernach die erzieheriſchen Thätigkeiten, deren Mittel und Ziele und weist jedem Lehrſtoffe ſeine Bedeutung, Stellung und Behandlung zu.

Beneke faſst den Begriff der Erziehung auf als: die abſichtliche, planmäßige Einwirkung von Seiten der Erwachſenen auf die

Jugend, um dieſe zu der höheren Stufe der Bildung zu erheben, welche die Einwirkenden beſitzen und überblicken. Beneke legt der Erziehung die höchſte Wichtigkeit bei; denn ſie iſt es, die alles Gute und Böſe, das ſich im Menſchen offenbart, erzeugt. Der Menſch bringt bloß die Fähigkeit, ſinnliche Anſchauungen zu empfangen, dieſelben in ſich zu bewahren, nach ihren Ähnlichkeiten und Verſchiedenheiten in ſich zu verbinden, zu trennen, zu gruppieren und zu höheren Seelengebilden zu verarbeiten ꝛc. auf die Welt. Die natürlichen Anlagen ſind weder gut noch böſe; der Erzieher hat ſie zu entwickeln und zu entfalten und dafür Sorge zu tragen, daſs ſie nicht entarten.

Hervorragende Praktiker der Neuſchule.

Guſtav Friedrich Dinter. *)

1. Dinter als Pfarrer und Seminar-Director in Sachſen.

Zu den Männern, welche in hervorragender Weiſe durch ihre praktiſche Thätigkeit auf dem Gebiet der deutſchen Schule hervorragen, gehört Dinter. Er wurde 1760 zu Borna in Sachſen geboren, wo ſein Vater Gerichtsverwalter war. Denſelben ſchildert Dinter als einen lebensfrohen Mann und erzählt mit Behagen viele originelle Schwänke von ihm. **) Bei der Erziehung ſeiner fünf Söhne hielt der Vater beſonders auf natürliches Weſen und Unerſchrockenheit. Der fähige Knabe benutzte eifrig jede Gelegenheit zur Ausbildung ſeines Geiſtes zunächſt auf der Landesſchule zu Grimma, und was er hier begonnen, ſetzte der ſtrebſame Jüngling auf der Univerſität Leipzig fort.

Nach wohlbeſtandener Predigtamts-Candidatenprüfung wurde Dinter Hauslehrer, welche Stellung er als einen für die Vorbereitung zum Pfarramte ſehr zweckmäßigen Übergang bezeichnet.

1787 erhielt er eine Landpfarre in Kitſcher. Hier erfüllte er mit wahrer Liebe und Hingebung die Aufgaben ſeines Berufes.

*) Vergl. A. Schorn. Geſch. d. Päd.

**) G. F. Dinters Leben, von ihm ſelbſt beſchrieben. Neu herausgegeben von R. Niedergeſäß. Wien, 1879.

In der ganzen Woche bereitete er ſich auf die ſonntägliche Predigt vor, die er wohl theilweiſe nach der Ausarbeitung ſeiner Magd vorlas, um zu erfahren, ob ſie den Bauern verſtändlich ſein würde. Er beſuchte regelmäßig die Familien, namentlich, wenn ein Glied derſelben erkrankt war, und wurde ſo bald Freund und Berather eines jeden Hauſes. Eine ganz beſondere Sorgfalt aber wendete Dinter auf die Schule ſeiner Gemeinde. Er übernahm einen Theil des Unterrichts ſelbſt; auch hatte er bald eine Zahl von Jünglingen in ſeinem Hauſe vereint, die er zu Lehrern vorbildete.

Guſtav Friedrich Dinter.

Die treffliche Amtsführung Dinters machte bald den Oberhofprediger Reinhard auf ihn aufmerkſam. Durch deſſen Vermittelung wurde Dinter als Director an das Seminar in Friedrichſtadt bei Dresden berufen, wo er das zweite Jahrzehnt ſeiner Amtswirkſamkeit von 1796—1807 zubrachte. Hier blieb er bei ſeinem im kleinern Kreiſe ausgeſprochenen Grundſatze:

„Bei den Seminariſten macht nicht die Menge der Kenntniſſe den tüchtigen Lehrer, ſondern die Klarheit, die Beſtimmtheit des Wiſſens und die Gewandtheit im Vortragen. Daher kam es bei mir nie darauf an: Wie viel in jeder Stunde;

ſondern ich gieng durchaus nicht eher weiter, als bis das obere Drittheil meiner Seminariſten das Vorgetragene beſtimmt, vollſtändig, in gutem Deutſch wiedergeben konnte."

Die Wirkung ſeines Verfahrens belegt Dinter ſelbſt mit dem Beiſpiel eines ſeiner weniger befähigten Schüler, der, nachdem er in den Schuldienſt getreten war, von Pfarrer und Gemeinde das beſte Lob erhielt. Als ihn Dinter fragte: Wie fängſt du es nur an? antwortete er: Ich gehe nicht tiefer ins Waſſer, als ſo weit ich Grund ſehe. —

Hier ein Wort über die Stellung Dinters zu Peſtalozzi. Der Natur Dinters, der ſeine Erziehung und Lebensführung entſprechen, und nach der er alles leicht faſste und ſchnell und praktiſch förderte, war Peſtalozzis tiefes und ernſtes Ringen fremdartig. Wir wundern uns daher nicht, wenn wir ihn in ſcherzhaften Verſen die ſchwachen Seiten der Aufſtellungen Peſtalozzis verſpotten ſehen, z. B. die Redeübungen über die Körpertheile des Kindes im „Buch der Mütter", indem er nachwies, daſs ſeine Amme vor Peſtalozzi peſtalozziſch geweſen, denn ſie habe nach altem Brauch die Theile ſeines Geſichts berührt und dabei geſagt: Kinne-Tippchen, Maule-Lippchen u. ſ. w. Der Ausſpruch Dinters, daſs Peſtalozzi in den Unterclaſſen, Sokrates in den Oberclaſſen König ſein müſſe, bezeichnet jedoch wohl eben ſo ſehr ſeine Anerkennung des großen ſchweizeriſchen Pädagogen, wie den innern Unterſchied von ihm.

Bemerkenswert iſt hiebei, wie Peſtalozzi im Gegentheil ſich ungünſtig über das Sokratiſieren*) ausläſst. Er ſagt bei der Erwähnung Krüſis, der aus der Schule eines Pfarrers gekommen war, welcher ihn zum Sokratiſieren angeleitet hatte:

„Er (Krüſi) war eben in die Modezeit des Sokratiſierens oder vielmehr in die Epoche hineingefallen, in welcher dieſe erhabene Kunſt ſo viel als allgemein in eine Afterkunſt verſunken und durch Vermiſchung der Kapuziner- oder Schulmeiſterformen des Katechiſierens verhunzt oder entwürdigt wurde. Man träumte in dieſem Zeitpunkt von dieſer Art, den Verſtand alſo heraus zu locken und aus dem eigentlichen Nichts hervorzurufen, Wunder; ich denke aber, man iſt jetzt im Erwachen aus dieſem Traume. Krüſi ſchlief noch feſt in demſelben; er war aber auch fort darin eingewiegt, ſonſt würde es mich wundern, wenn der Appenzeller es bei einem leichten Aufwecken nicht ſelbſt gemerkt hätte, daſs ſelbſt der

*) Über Sokratik und die ſokratiſche Lehrform ſ. R. Niedergeſäß: Allgemeine Unterrichtslehre.

Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben . . . Ich bin nicht dafür, das Urtheil der Kinder über einen Gegenstand vor der Zeit scheinreif zu machen."

Dinter war ein Freund und Pfleger der Sokratik, für die er nach seiner eigenen Angabe durch Campes „Seelenlehre für Kinder" angeregt wurde; und er war ein Meister in derselben. Aus seinen fleißig ausgearbeiteten Katechisationen über Luthers kleinen Katechismus kann man für die Gliederung des Stoffes, die gewandte Anbahnung des Verständnisses, die klare Veranschaulichung, den sichern und festen Gang der Unterredung bei aller Freiheit der Bewegung vieles lernen. Ebenso aus seinem kurzen Leitfaden: Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik.

Für Dinter war der Umgang mit der Jugend ein Lebensbedürfnis, sein Element. Er hat daher immer sein Haus voll von Knaben und Jünglingen gehabt, die er unterrichtete und erzog. Einen eigenen Familienstand hat er nie gegründet. Als er um einer Erkrankung willen 1807 das Amt als Seminar-Director niederlegte und Pfarrer zu Görnitz wurde, organisierte er sofort ein Progymnasium in seinem Hause, wozu er einen seiner frühern Schüler, Günther, als Hilfslehrer heranzog, dessen Söhne er später erzogen hat.

2. Dinter als Schulrath in Ostpreußen.

Im Jahre 1816 wurde Dinter als Schul- und Consistorialrath nach Königsberg berufen. Bei der Arbeitsfülle, die ihm seine mannigfaltige amtliche Thätigkeit als Mitglied des Consistoriums und der Regierung, als Universitätslehrer, als Schulrevisor brachte, gewann er noch Zeit, sich seinen Zöglingen zu widmen. Die Hausordnung war streng gegliedert, mehr jedoch als diese wirkte Dinters Persönlichkeit auf die Jugend und überhaupt auf seine Umgebung. Das in der That seltene Beispiel ununterbrochener Hingebung der ganzen Lebenskraft und Thätigkeit für einen edlen Zweck; die Uneigennützigkeit, die Aufopferung aller eigenen Lebensbequemlichkeit, ja der bedeutendsten Geldmittel, um der Jugend zu dienen; die edle Begeisterung, die oft aus Dinters Munde und Auge sprach, wenn er von dem, was seine Seele erfüllte, redete, konnte nicht ohne nachhaltigen Einfluss auf viele bleiben, die ihm nahe standen; — so spricht einer von denen, die mit Dinter in Verbindung waren.

Dinter wendete den größten Theil seiner Einkünfte der Erziehung der Jugend zu; für sich selbst hatte er wenig Bedürfnisse. In seinem Hause gab es nie mehr als ein Gericht; nur sein Geburtstag machte eine Ausnahme. Seine Kleidung war unansehnlich, dürftig, die Strümpfe strickte er sich selbst beim Unterrichten, bei seinen Wanderungen zu Schulrevisionen. Diese Schulrevisionen waren Dinters Freude; für gewöhnlich verlegte er sie in die Universitätsferien. Er war ein strenger, aber väterlicher Revisor; die, welche er als Seminaristen gekannt und geprüft hatte, nannte er Du, so lange es gut gieng. Der, mit dessen Leistungen er nicht zufrieden war, wurde Sie genannt. Einer, dem es also ergangen, kam nach längerer Zeit zu dem alten Dinter mit Thränen in den Augen. Was wollen Sie bei mir? fragte er. Ich wollte Sie bitten, meine Schule wieder zu revidieren. — Daſs ich mich noch einmal ärgere? — Nein, ich will mir nur das Du wieder verdienen. — Er verdiente sich nicht nur das Du, sondern auch eine bessere Stelle.

Es fehlte Dintern trotz seiner allgemeinen Beliebtheit dennoch nicht an Feinden, namentlich von kirchlicher Seite. Seine „Schullehrerbibel“ hatte dahin gewirkt, eine gewisse Partei zu Angriffen aufzustacheln. In der Vorrede zu seiner Autobiographie berührt er diesen Punkt.

„Was meine Gegner betrifft, so haben sie von mir und meiner Lebensbeschreibung nichts zu fürchten. Die Kryptokatholiken (der öffentliche Katholicismus ist mir, ob ich ihm gleich nicht beistimme, ein achtungswerter, nach Consequenz ringender Freund), die Mystiker, die Prediger, eines blinden Glaubens werde ich nicht versöhnen, will's auch nicht. Ihren Beifall würde ich mir mehr zu Schande als zur Ehre rechnen. Jesus war Prediger des Lichtes, Schöpfer der Vernunft und ihr Sohn. Träte er jetzt auf, sie würden ihn auch verketzern. Anfeinden werde ich sie nie, ebenso wenig als die Verhinderer meines Wirkens. Warum? Aus Gleichgiltigkeit gegen das Wahre und Gute? Wahrlich nicht. Aber ich lebe (das will ich nicht leugnen) des seltenen Glaubens: Es gibt wenig eigentlich böse Menschen in der Welt, das heißt solche, die das Böse wollen, weil es böse ist (vielleicht gar keinen). Der Mensch thut das Böse, entweder weil ihn die Süßigkeit des augenblicklichen Genusses hinreißt, welche die Stimme der Vernunft und der Pflicht nicht laut, nicht kräftig werden läßt, oder aus Verblendung. Diese Verblendung ist nun von zweierlei Art. Entweder er hält den guten Menschen für schlecht, den Thätigen für gefährlich, das Nützliche für schädlich (er eifert, aber mit Unverstand) und so wird er denen gleich, von welchen Jesus sagt: Wenn sie euch tödten, so glauben sie Gott einen Dienst damit zu thun.

Oder die scheinbare Schlechtigkeit ist (Error in calcula) Rechnungsfehler. Ich soll für meine Glückseligkeit sorgen. Das liegt in meiner Natur. Was folgt daraus? Jenen Menschen muß ich unterdrücken. Er hindert mein Emporkommen. Dem muß ich widerstehen. Ich habe bisher geherrscht. Dieser scheint auch herrschen zu wollen. Ich muß seinen Ruhm verdunkeln. Er wird mir gefährlich. Soll ich nun einen Menschen deswegen anfeinden, weil er (zu seinem eigenen Schaden) dem Sinnengenusse eifriger nachstrebt als der geistigen Würde und Vollkommenheit? Soll ich ihn anfeinden, weil ich ihn auf einem Irrwege gesehen habe? Habe ich je auf einen Anfänger im Rechnen gezürnt, wenn er bei dem ersten Versuche nicht gleich das rechte Facit mir vorlegte?

Um dieser Ansichten willen habe ich weder als College noch als Schriftsteller je einen Gegner angefeindet. Ich habe fest gestanden. Ich habe Widerstand geleistet. Aber ich wurde nie erbittert. Als einst mein Nachbar im Collegium zu mir sagte: Ich begreif's nicht, wie Sie bei solchen Beleidigungen und Verhinderungen ruhig bleiben können: antwortete ich: Wer mit dem Teufel kämpft, muß schon im Voraus darauf gefaßt sein, daß ihm Beelzebub mit seinem Horne einen blauen Flecken stößt." —

Dinters Selbstbiographie erschien im Jahre 1829. — Auf einer Inspectionsreise, die er im Frühjahre 1831 unternahm, zog er sich eine tödtliche Erkrankung zu, der er am 29. Mai 1831 erlag. Sein unerwarteter Hintritt wurde allgemein betrauert, und es hat nicht an erhebenden Zeichen gefehlt, wie man Dinter würdigte. Im October 1838 wurde zu Grimma, wo Dinter seine Bildung empfieng, ein Schullehrer-Seminar unter dem Namen „Dinterianum" gegründet, und in Königsberg, wo Dinter 15 Jahre seines Lebens segensreich gewirkt hatte, bildete sich ein Verein, welcher im Jahre 1836 die erste Kinderbewahranstalt zum Andenken Dinters errichtete.

Nebenkenntnisse. *)

Unter dem Namen der Nebenkenntnisse wird in der Schule so manches aufgeführt, was eigentlich gar nicht Neben-, sondern Hauptsache ist. Viele Schullehrer greifen in dieses Fach so blind hinein, wie der Knabe in die neunzig Nummern des Lotto. Mag ein Treffer oder ein Fehler kommen, was kümmert sie das? Da zieht der eine den Kolibri, der andere die Flüsse Preußens, der dritte eine Handvoll Jahreszahlen aus der Weltgeschichte, der vierte die Kometen, der fünfte die allgemeinen Eigenschaften der Körper ohne Plan und Zweck. Ich hielt es daher für nöthig, die ganz ungeheuere Masse von Gegenständen dieser Art in Classen zu theilen, um Ordnung und Übersicht in das Chaos zu bringen. Ich stellte sie folgendermaßen fest:

*) Aus G. F. Dinters Leben. Herausgegeben von R. Niedergesäß. Wien, 1879. S. 403.

Erste Classe: Dinge, die gar nicht Neben-, sondern Hauptsachen sind und ohne Versündigung an den Kindern in keiner Schule fehlen können. Hieher gehört: Kenntnis des menschlichen Körpers, insofern daraus Selbstachtung, Selbstschonung, Selbstvertrauen, Bewunderung göttlicher Weisheit und Liebe und Gesundheitslehre folgt. Kenntnis alles dessen, was dem Menschen förderlich und gefährlich werden kann: z. B. Gift, Verhalten bei dem Gewitter, bei dem Baden; Behandlung der Scheintodten. Beckers Noth- und Hilfsbüchlein ist in dieser Hinsicht nothwendiger als die Flüsse M E N S (Main, Eger, Nabe, Saale), die auf dem Fichtelgebirge entspringen. Unbekanntschaft mit diesen kann niemanden ermorden. Unbekanntschaft mit jenen kann es. Nächstdem alles, was den lebendgefährlichen oder doch der Liebe und dem Vermögen oft nachtheiligen Aberglauben zerstört.

Afterarztglaube, Irrlichter, Drachen, Hexereien, und was jede Gegend von Thorheiten dieser Art Eigenthümliches aufzuweisen hat. Unsere Systematiker verdienen alles Lob, denn sie stellen alles lückenlos dar, wie es in der höchsten Vollkommenheit sein sollte. Aber unsere Schulmeister verdienen Zurechtweisung, wenn sie, von der Menge der Dinge umnebelt, nicht wissen, was sie auswählen sollen, und sich nicht darum bekümmern, dass man für sie schon ausgewählt hat.

Zweite Classe: Alles das, was ohne gerade von der ersten Nothwendigkeit zu sein, doch immer in hohem Grade wünschenswert bleibt, weil es den Religionsunterricht unterstützt, weil es fromme, moralische Gesinnungen fördert, Vaterlandsliebe, Menschenachtung. Hieher rechne ich Sternenlehre sammt Umdrehung der Erde und Ursprung der Jahreszeiten, auch Sonnen- und Mondesfinsternisse; ferner aus der Naturgeschichte den künstlichen, zweckmäßigen Bau der Pflanzen, der Vögel, die wundervollen Naturtriebe der Thiere. Aus der Geschichte: Moralische Anekdoten aus dem Leben merkwürdiger Menschen. Aus der Naturlehre: Elektricität, Magnet u. drgl.

Dritte Classe: Solche Dinge, die nicht gerade für das Leben wichtig sind, aber den Geist gewaltig wecken, erheben und stärken, versteht sich, wenn sie der Lehrer nicht bloß lernen lässt, sondern zu behandeln versteht, so dass sie nicht als Wissensmaterial, sondern als Schleifsteine in der Schule auftreten. Ich glaube hier aufstellen zu dürfen: das Hauptsächlichste aus der mathematischen Geographie, vollständiger und fester, als es die zweite Classe erforderte. Das Systematische der Naturgeschichte, insofern es nicht schon als unmittelbare Verstandesübung dagewesen ist. Beschreibung einzelner Gegenstände in der Natur: Allgemeine Eigenschaften der Körper, die Lehre von der Luft und den Erscheinungen in ihr. (Die Entwicklung der Stickluft aus Fäulnis und die Einsaugung der Lebensluft durch glühende Kohlen gehört, besonders in Gegenden, wo von Wollkämmern viel mit Kohlen hantiert wird, in die erste Classe, in die des Unerlässlichen.) Classification der Menschen nach ihren Ständen und Gewerben. Aufsuchen der Ursachen und Wirkungen in allem, was in den Gesichtskreis, der Kinder einschlägt ꝛc. Die.

Vierte Classe endlich umfasst das, was zwar nicht wesentlich nothwendig ist, aber dem gebildeten Bauer, wenn er diesen Namen verdienen will, nicht

fehlen darf. Selten kann ein recht braver Menſch, ein guter Chriſt, ein tüchtiger Landmann ſein, wenn er auch Conſtantinopel in Rußland ſucht, und nicht weiß, wo der Omulef fließt, ja ſogar, wenn er ſich einbildet, das Fiſchbein komme vom Stockfiſch und der Pfeffer wachſe auf einem Baume in Frankreich. Aber ein gebildeter Menſch iſt er dann nur nicht, und es fehlt dann nicht an Gelegenheiten, wo er ſich ebenſogut lächerlich macht, als meine Bauern, die in dem Jahre, da Mainz belagert wurde, feſt behaupteten, man höre die Kanonade von Mainz; als (wie wir einige Tage darauf erfuhren) ein junger Landedelmann zur Bewillkommnung ſeiner jungen Gemahlin Kanonen, oder vielmehr Kanönchen löſen ließ. Hieher gehört die technologiſche Naturgeſchichte alles deſſen, was dem Bauer vorkommt. Fiſchbein, Elfenbein, Gewürze, Papier, Baumwolle, Seide, die Hauptperioden der vaterländiſchen Geſchichte und diejenigen Perſonen, die als Kirchthürme über die Fluren des Gewöhnlichen ſich erheben. — Hieher gehört der größte Theil der vaterländiſchen, der politiſchen Erdbeſchreibung überhaupt.

Meine Amtsnachbarn halten dies für ſcholaſtiſche Ketzerei, aber ich habe meine Meinung für mich. Wenn mein Bauer die Hauptländer, Städte und Meere von Europa und Deutſchland kennt, und von den übrigen Welttheilen nur weiß, daſs ſie da ſind und was ſie uns liefern, ſo weiß er genug von Geographie. Das Vaterland lernt er ohnehin bald kennen. An was für einem Fluſſe Pegau liegt, wird der Sachſe; an was für einem Fluſſe Ragnit liegt, wird der Preuße ſchon ſehen, wenn er hinkommt. Kommt er nicht hin, ſo braucht er es nicht zu wiſſen. Ökonomie laſſe ich in meinen Schulen gar nicht lehren. Der Bauer verſteht ſie wohl beſſer als der Schulmeiſter. Von Geſetzen und Verfaſſung des Landes kommt bei dem fünften und ſiebenten Gebot das Nöthige vor, und im Capitel von der Obrigkeit. Ich ziehe die Liebe gegen das Vaterland und den König gern in das Gebiet des Heiligen hinüber; ſie ſteht da ſicherer.

Sind dieſe Claſſen beſtimmt und gehörig begrenzt, ſo geben ſich die Verhaltungsregeln beinahe von ſelbſt. Ich habe mir einige Bogen geheftet, in denen ich die Gegenſtände, die in dieſes Fach gehören, nach dieſen vier Nummern verzeichnet habe. Nun ſteht die Regel feſt. Alles, was ihr in der erſten Claſſe findet, muſs in achtzehn Monaten (ſo lange rechnen wir einen Oberclaſſencurſus) einmal dageweſen ſein. Iſt dann noch Zeit übrig, ſo wird ſie auf die Gegenſtände der folgenden Claſſen nach ihrem Werte verwendet, ſo daſs die zweite immer den Vorzug vor der Dritten, die Dritte vor der Vierten hat.

Ich gebe dabei den Männern keine Vorſchrift. Ich hätte viel zu thun, wenn ich in jeder Conferenz docieren wollte, was in vier Wochen wieder dociert werden ſoll. Ich ſorge dafür, daſs meine Schullehrer etwas zu leſen haben. Bisweilen beſitze ich es ſelbſt, bisweilen kauft es die Schulcaſſe, bisweilen leiht mir es ein Freund. Auch iſt der Umfang nicht ſo groß. Ich darf ja nur auf drei Jahre Vorrath haben, und dann bloß darauf ſehen, daſs von Zeit zu Zeit etwas nachgeſchafft wird, was die Zeit fordert; und dazu gehört eben kein Capital weder in meiner Hand noch von Seite der Schulcaſſe. Es gehört bloß Wille und Kenntnis des Wohlfeilſten und Brauchbarſten dazu.

Bei dieſer Freiheit, die ich meinen Schullehrern laſſe, erſpare ich die Zeit, erſt alles vorzuarbeiten, ſie tragen vor, was ihnen ſelbſt etwa jetzt eben aus einem Leſebuche recht deutlich geworden iſt. Ich gewinne den Vortheil, daſs ſie mit Vorliebe arbeiten, weil der Gegenſtand ſelbſt, der jüngſt geleſene, den Reiz der Neuheit für ſie hat. Ich habe auch das Vergnügen, bei fünf Reviſionen nicht fünfmal einerlei zu hören, was das Ohr ermüdet, und den Geiſt gegen die Sache gleichgiltig macht. Die Überſicht erhalte ich mir durch ein ſehr einfaches Mittel. Jeder Schulmeiſter hat ſich ein Exemplar der Rubriken nach den vier Claſſen abgeſchrieben. Nun iſt er angewieſen, außer ſeinem Journal, das nur bei der Reviſion vorgelegt werden muſs, noch im Buche der Nebenkenntniſſe bloß Monat und Jahr anzumerken, wenn der Gegenſtand zum letzten male dageweſen iſt.

Ich und der Schulmeiſter, wir können nun gleich überſehen, ſeit wann dieſer Gegenſtand nicht dageweſen, oder ob er wohl gar aus der Acht gelaſſen worden iſt. Selbſt in dem Falle, wo ich zufällig etwas fordere, das nicht da iſt, kann der Lehrer ſich mit dem Nebenkenntnisbuche rechtfertigen: es ſind ſchon 15 Monate, ſeit ich es das letztemal vortrug, vergangen. Übrigens verbinden wir oft mehreres mit einander, wenngleich auf dieſe Weiſe kein Theil der Nebenkenntniſſe rein vorgetragen wird. Bei der Erdbeſchreibung kommt das Renthier mit vor, und bleibt dann in der Naturgeſchichte weg. Und Oſt- und Weſtindien kennen meine Knaben alle, ungeachtet ſie nie in der Erdbeſchreibung vorkamen. Der Pfeffer, Kinder, wächst in einem Lande, weit von hier auf dieſen Inſeln, die man Oſtindien nennt. Natürlich, daſs Landkarten da ſind. Denn Erdbeſchreibung zu treiben, wo keine Karten da ſind, halte ich für unverzeihliche Verſchwendung der Schulzeit.

Wie bei vielen Schulmännern die Nebenkenntniſſe getrieben werden, ſind ſie Übung des Gedächtniſſes. Das habe ich von Anfang an nicht gelitten. Es war jedoch Folge der dicken Conferenzhefte, die von Pfarrern mühſam aufgeſetzt und von Schullehrern abgeleſen und abgefragt wurden, als wüſste man nicht, was man mit der edeln Zeit anfangen ſollte. —

Dinter an einen jungen Lehrer:

Lieber Sohn!

Ich verſprach Dir heute bei der Reviſion, außer dem, was ich Dir gleich mündlich ſagte, meine Bemerkung über das Geleiſtete noch ſchriftlich mitzutheilen. Schreibe dieſen Brief ab und benutze ihn. Im Anfange des Februar beſuche ich Deine Schule wieder und ſehe dann nach, ob Du mir gefolgt haſt. Du haſt Kraft und Willen; aber Du weißt offenbar in vielen Fällen noch nicht, wie Du das Werk angreifen ſollſt, und ſelbſt in dem, wo Du es zu wiſſen ſcheinſt, fehlt Dir's oft an Pünktlichkeit, an Genauigkeit. Doch ich will das Einzelne durchgehen. Das weiß ich auch, daſs Du in ſieben Wochen eine der erbärmlichſten Schulen der Provinz nicht haſt zu einer guten umſchaffen können, und ich tadle Dich nicht, weil Deine Kinder nichts leiſteten, ſondern ich mache Dich

nur auf die Fehler aufmerksam, die Du vermeiden mußt, wenn's durch Dich unter ihnen besser werden soll.

1. Der Gesang war das, worin Du schon das Meiste gethan hast. Alle drei Melodien, die Du in meiner Gegenwart sangst, waren gut eingeübt und ohne Mißton ausgeführt. Aber einen Fehler vermeidest Du nicht, den Du bei Deinem Lehrer vermeiden gelernt hast. Du setzest überall die abscheulichen N vor. Du sangst „nund" für und, „nein" für ein. Diesen Fehler mußt Du vertilgt haben, wenn ich Dich wieder besuche. Übrigens hat mich der langsame, reine, milde Gesang Deiner Schule erfreut.

2. Auch mit dem Gebete hast Du schon einen freundlichen Anfang gemacht. Aber Du selbst thatest nicht, was Du thun solltest. Daß Dein Junge statt „nun"—nur, und Dein Mädchen statt „sondern erlöse" — sonderlöse sagte, rechne ich Dir nicht zu; aber daß Du es nicht verbessertest, das verdient Tadel. Übrigens hat es mich gefreut, daß der Ton des Gebetes bei Dir milder geworden ist, als er bei . . . war.

3. Bei dem Lesen scheinst Du drei Regeln nicht zu wissen: a) Lieset das Kind einen falschen Buchstaben, so sagst Du das. Du sagst bloß: So heißt es nicht. Das Kind selbst muß den Fehler verbessern. b) Betont das Kind falsch, so lies Du selbst im bessern Tone vor, und laß das Kind die Nachbildung des Tones und Ausdrucks so lange versuchen, bis sie gelingt. c) Laß nicht nach der Reihe lesen. — Übrigens gabst Du auf die falschen Buchstaben gut acht; aber für Ton und Ausdruck thust Du noch zu wenig.

4. Du zergliedertest bei dem Lesen und bei dem Hauptstücke den Text zu wenig, sondern erklärtest gleich. Das ist Hauptfehler. Daher verstanden Deine Kinder ebensowenig, als bei dem . . ., was sie gelesen, und was sie hergesagt hatten. Merke Dir die Regel: Je schwächer die Kinder, desto mehr wörtliche Zergliederung. Je besser die Kinder, desto mehr wird die wörtliche Zergliederung entbehrlich. Du mußt Deine Kinder (zwei Jungen und ein Mädchen ausgenommen) behandeln, wie man ganz Dumme zu behandeln hat: den Text nach seinen einzelnen Worten ins Auge fassen, und dann die einzelnen Worte zu einem Ganzen, zu einem Satze vereinigen.

5. Von dem geregelten Katechisieren will ich erst dann mit Dir reden, wenn Du die Kinder durch geregeltes Zergliedern des Textes zum Aufmerken gewöhnt haben wirst. Du hast jetzt noch keine Idee von dem, was sein soll. Du erklärst einzelne Worte richtig und deutlich. Aber Du lässest bloß nachsagen, ohne die Kraft aufzuregen.

6. Wie Du die biblische Geschichte erzähltest, so kannst Du sie bei . . . . in Königsberg erzählen, und ich werde es loben. Aber Deine noch ganz schwachen Kinder fassen's so nicht. Jetzt mußt Du satzweise erzählen und die Schwachen gleich angeben lassen, was sie gehört haben, bis Du sie ans Aufmerken und Sprechen gewöhnt hast. Wie ich Dir's vormachte, so mache es nach. Wie Du es heute machtest, so mache es erst dann, wenn Du Kinder hast, die das vertragen.

7. Du ſchreibſt gut vor, und Deine Kinder werden bei Dir ſchreiben lernen. Das Dictierte corrigierſt Du gründlich. Das war gut. Aber Du kennſt die Regel noch nicht: Die ganze Oberclaſſe muſs Dictiertes nachſchreiben, und ſo lange Deine Kinder noch ſchwach ſind, muſst Du alles vorbuchſtabieren laſſen. Späterhin laſs nur die ſchweren Wörter vorbuchſtabieren. Am Ende, wenn Du die Schwachen gehoben haſt, kann das Vorbuchſtabieren ganz wegbleiben.

8. Von morgen an muſst Du jedes Kind, das Buchſtabieren und Buchſtaben ſchreiben kann, Dictiertes nachſchreiben laſſen. Jedes Kind, das in vollen Sätzen antworten kann, muſs, ſobald es Buchſtaben ſchreibt und im Kopfbuchſtabieren geübt iſt, aus dem Kopfe aufſchreiben lernen, was es weiß. Damit Deine Kinder bald eigene Aufſätze machen lernen, laſs ſie in vollen Sätzen antworten, und ſei nicht mit einſilbigen Antworten zufrieden.

9. Das Rechnen muſst Du bei allen (die beiden oberſten Knaben ausgenommen, die es anderswo gut begründet haben) ganz von vorn anfangen. Dein Vorfahrer hatte keinen Begriff vom Zehnerſyſteme. Die Kinder müſſen verſtehen lernen, was ſie rechnen. Du muſst das Kopfrechnen unverzüglich anfangen. Es muſs dem Tafelrechnen überall vorbereiten.

10. Bei dem Buchſtabieren in der Unterclaſſe benahmſt Du Dich nicht übel. Daſs Du nicht: es ce ha e i, ſchei, ſondern ſche ei ſchei ſagteſt, iſt gut. Aber alles, was buchſtabiert, ſollte einerlei Buchſtaben, einerlei Stelle buchſtabieren. Wie Du es heute machteſt, darfſt Du nicht fortfahren. Von ſieben Kindern gehen ſechs müßig und Du verſchwendeſt viel Zeit.

11. Du haſt eine Idee von Denk- und Sprachübungen; aber Du läſſeſt die Kinder zu wenig ſprechen. Du biſt zu oft mit einſilbigen Antworten zufrieden. Mach's nach, wie ich Dir's heute vormachte.

Du ſiehſt, ich alter Mann kam heute bei ſtürmiſchem Wetter und ſchlechtem Wege zu Dir. Warum? Weil ich glaube, ich bin Gott für jeden preußiſchen Bauernjungen Verantwortung ſchuldig, wenn ich nicht alles thue, was ich zu thun vermag, um ihn zum Menſchen, zum Chriſten zu bilden. Denke Du auch ſo! Du haſt's bei Gott zu verantworten, wenn Du nur in einer Stunde eines Deiner Kinder vernachläſſigſt, nicht alles an ihm thuſt, was Du für ſeine Menſchen- und Chriſtenbildung mit angeſtrengter Kraft zu thun vermagſt. Junger Menſch, das Vaterland hat Dir ein Werk anvertraut, das kindlichen, das männlichen Sinn fordert. Habe jenen, ſtrebe nach dieſem, ſo wird ſich herzlich freuen

Dein

väterlich geſinnter Freund
Dinter.

Wilhelm Harniſch.

(1787—1864.)

Wilhelm Harniſch wurde im Jahre 1787 zu Wilsnack im preußiſchen Regierungsbezirk Potsdam als einziger Sohn eines wohlhabenden Schneidermeiſters geboren. In dem Alter von 13 Jahren

beſuchte er das Gymnaſium, von 1806 bis 1808 ſtudierte er in Halle Theologie und wandte ſich ſchon früh dem Studium der Pädagogik zu; namentlich machte er ſich die Erziehungsgrundſätze Peſtalozzis zueigen. 1812 wurde er Lehrer an dem neuerrichteten Lehrerſeminare in Breslau und von 1822 bis 1842 war er Director des Lehrerſeminares zu Weißenfels. 1842 trat er von ſeiner pädagogiſchen Wirkſamkeit zurück und wirkte bis zu ſeinem Lebensende als Paſtor zu Elbei.

Wilhelm Harniſch.

Ein ehemaliger Schüler von Harniſch gibt uns von dem Seminarleben in Weißenfels, wie es vor Harniſch war, und wie es ſich unter deſſen Leitung geſtaltete, ein intereſſantes Bild.*)

Vor der Reorganiſation des Seminars war in keiner Weiſe für den leiblichen Unterhalt der Seminariſten geſorgt. Jeder mußte für ſich ſelbſt ſorgen; das Wie? blieb jedem überlaſſen. Warme Speiſen bereitete ſich jeder nach Möglichkeit allein, beſonders im Winter, wenn man nicht die Hausfrau der Anſtalt zu Hilfe nehmen wollte.

*) Vergl. Schorn. Päd. Blätter von C. Kehr. I. Band, S. 257 ff.

Viele begnügten ſich für den ganzen Tag mit Brot und Butter, etwas Käſe, einem Gläschen Halbbier ꝛc., wenn nicht etwa Sendungen aus dem Elternhauſe das frugale Mahl mit Wurſt, Schinken, Eiern ꝛc., würzten. Später, unter Harniſch, wurde wenigſtens bald dafür geſorgt, daſs den Seminariſten zunächſt einige Tage der Woche, zuletzt täglich ein warmes Mittagseſſen durch die Hausfrau bereitet wurde. Einfachheit und Sparſamkeit blieben dauernd ein Wahrzeichen der Hausordnung; und ſo war es möglich, daſs man dem Seminariſten für 10 Thaler jährlich den Mittagstiſch — mit Ausſchluſs des Brotes — gewähren konnte. Kaffee und Thee, Tabak und Spirituoſen waren ſtreng verpönte Dinge; dagegen wurde auf kalte Bäder, auf Bewegung in freier Luft, und auf alles, was ſonſt der Geſundheit zuträglich iſt, großer Wert gelegt.

Zur Aufrechterhaltung einer ſtraffen Hausordnung hatte Harniſch eine Reihe von Ämtern geſchaffen; er theilte ſie nach ihrem vorwiegenden Charakter in Ehren- und Laſtämter ein. Die erſteren erſtreckten ſich auf die Erhaltung der Ordnung in den Unterrichts- und Wohnräumen und wurden auf längere Zeit übertragen, die letzteren auf die Dienſte beim Wecken, Reinigen, Ordnen, Pflegen; ſie wurden in der Regel von je einem Seminariſten nur eine Woche lang verwaltet. „Es iſt der Menſch ein Weſen“, bemerkt Harniſch, „das am beſten gedeiht, wenn ihm ein Druck von oben gegeben wird; nur darf derſelbe nicht zu ſchwer ſein.“ Daſs principiell eine andere Seite des Gemeinſchaftslebens von Harniſch nicht überſehen wurde, bezeugt folgendes Wort: „Die Anſtalt verkennt die Strenge und Gezwungenheit, ja man kann ſagen: Kälte und Heimatsloſigkeit, nicht, welche ſich in einem ſolchen Leben leicht bilden, und wenn ſie auch in allen ihren Lehrern väterliche Herzen hat, ſo heißt es doch: Was iſt das für ſo viele! Denn die wenige Zeit, welche die Lehrer dem Einzelnen widmen können, reicht zu einem gemüthlichen Leben nicht hin. Darum iſt die Anſtalt bemüht, auf andere Weiſe hierin zu helfen.“ Es wurde darum den Seminariſten der Verkehr mit Familien der Stadt, ſoweit das Anſtaltsleben nicht hinderlich war, geſtattet, es wurden Ausflüge unternommen, Hausfeſte gefeiert, muſiciert ꝛc. ꝛc.

Wie Harniſch ſeine erzieheriſche Aufgabe — und ſomit auch die eines jeden Lehrers auffaſste, darüber ſpricht er ſich in dem

Vorwort zu seinem „Handbuch für deutsches Volksschulwesen“ sehr zutreffend aus, wenn er sagt:

„Das, wodurch wir am sichersten uns unserm Ziele nähern, und das, wodurch jeder es näher bringt, ist Treue im Beruf. Hierauf mache ich alle Volksschullehrer aufmerksam, und gerade deshalb, weil manche sich gelüsten lassen, die neuen Schuleinrichtungen, Lehrgegenstände und Lehrarten als einen bloßen Putz für sich anzusehen, um sich dadurch in Eitelkeit und Hoffart zu erheben, und dabei die Schule saumselig zu betreiben, indem es bei verbesserter Schuleinrichtung doch leicht möglich ist, den Kindern so viel beizubringen, daß sie Lob und Ehre auf den Prüfungen einernten.“

„Es gibt nur eine wahre Erziehung, das ist die, welche, wie schon Cicero lehrt, die Sinnlichkeit zum Gehorsam, die Vernunft zum Regieren bringt; diese Erziehung bildet nicht allein heraus, wie die Pestalozzische, sondern sie bildet auch hinein, wie die Franckesche, sie macht stark und beredt, gescheit und geschickt, sie macht aber auch ruhig und mild, sanftmüthig und von Herzen demüthig!“

Diesen Grundsätzen entsprechend, richtete nun auch Harnisch seinen Unterricht ein. Erziehender Unterricht muss

a) viel zu denken und zu thun geben, also den jungen Menschen voll in Anspruch nehmen.

b) Er muss anziehend ertheilt werden.

c) Er muss auf Kopf und Herz wirken.

Dazu gehört neben Geschick und Willigkeit die rechte Begeisterung des Lehrers für seine Aufgabe, und diese besaß Harnisch in hohem Grade; er gehörte zu den producierenden Naturen, sein Unterricht besaß eine Leben erweckende Kraft. Diese Kraft verlangte er aber auch von jedem Seminarlehrer. „Wer nicht producieren kann,“ sagt er, „sollte nicht Seminarlehrer werden. Klafterholz wächst nicht. Seminare müssen stets einem Garten im Mairegen gleichen, und nicht einer Zinngießerei, die hübsch gefärbte bleierne Soldaten aufmarschieren läßt.“

In seinem bereits erwähnten „Handbuch für das deutsche Schulwesen“ ist Harnisch auf lange hinaus ein Führer in der Unterrichtskunst geworden. Wie sehr er in Dingen des Unterrichts den Kern der Sache betonte und wie nichtig ihm ein oberflächliches Haschen nach Methoden und Manieren erschien, spricht er aus, wenn er sagt: „Mit großem Recht lächeln die Gelehrten über ein Schulwesen, in dem der schon ein Held ist, der eine neue Manier erfunden hat die Buchstaben beizubringen, die Ziffern zu schreiben, und

was des kleinlichen Gethues mehr ist. Diese selbstgefällige Flachheit, diese Manier- und Methodenmacherei muss verschwinden, wenn alle Gegenstände des Volksschulunterrichts rein deutsch sich werden ausgebildet haben." —

Am Seminar zu Weißenfels wurde im Jahre 1829 der von Graser angeregte Gedanke, dass auch Blinde und Taubstumme in den öffentlichen Volksschulen unterrichtet werden könnten, aufgenommen. Zur Verwirklichung dieser Idee muss das Seminar den angehenden jungen Lehrern die Gelegenheit bieten, den Unterricht für Viersinnige kennen und praktisch üben lernen. Harnisch betrieb mit Eifer die Errichtung einer Taubstummenanstalt und betheiligte sich, nachdem eine entsprechende Anzahl von Zöglingen vorhanden war, selbst am Unterrichte. (Im Jahre 1830 trat Moriz Hill als erster Lehrer sein Amt an der Weißenfelser Taubstummenschule an und hat nicht bloß an dieser Anstalt außerordentlich erfolgreich gewirkt, sondern auf die Entwicklung des deutschen Taubstummen Unterrichtswesens einen namhaften Einfluss ausgeübt.)

Als leitende Grundsätze für diesen Unterrichtszweig stellte Harnisch folgende hin:

1. Der Taubstumme lernt von dem Lehrer und den Seminaristen die Lautsprache absehen und wird so für den Verkehr im Leben vorbereitet.

2. Eine natürliche Geberdensprache begleitet diesen Verkehr; sie tritt allmählich später zurück. Künstliche Zeichensprachen bleiben ausgeschlossen.

3. Der grammatische Unterricht fördert die wahre Bildung der Taubstummen wenig. Wie die Rechtschreibung eingeschrieben ist, so muss die Grammatik eingehört und eingeschrieben werden.

4. Der Taubstummen-Unterricht muss sachlich sein, und alles förmliche ist nur gelegentlich daran anzuknüpfen. Darum muss der Taubstumme vor allem in Natur und Leben schauen auf Spaziergängen und in Werkstätten, auch mit Hilfe von Bildern.

5. Die wichtigsten Lehrgegenstände neben der technischen Sprachbildung sind für den Taubstummen Christenthum und Weltkunde. Sie führen den Taubstummen ins Leben ein: das erste in das Hohe und Entfernte, das zweite in das Niedrige und Nahe. Beide fangen

mit Anſchauungen, alſo mit Sachen und Bildern, beide mit Beſchreibungen und Erzählungen an und führen zu Begriffen.

Was übrigens ſeinerzeit von Graſer geplant und auch mehrfach praktiſch verſucht wurde: Taubſtumme gemeinſam mit Vollſinnigen zu unterrichten — hat ſich als nicht durchführbar erwieſen; im Interreſſe des Unterrichts iſt hier eine Scheidung geboten. Immerhin aber iſt es in hohem Grade vortheilhaft, wenn dem angehenden Lehrer Gelegenheit geboten wird, ſich im Unterrichte der Taubſtummen zu verſuchen; er wird ſelbſt für den Unterricht der Vollſinnigen viel Nutzen daraus ziehen können. —

Harniſch unterhielt mit der Lehrerwelt einen lebhaften Verkehr und unternahm wiederholt Reiſen, um Einblick in fremde Schulverhältniſſe und einen Maßſtab für die Beurtheilung der heimiſchen Zuſtände zu gewinnen, und ſo konnte er denn in einem der letzten ſeiner Berichte auf Grundlage ſeiner reichen Erfahrungen mit vollem Rechte ſagen: „Es muſs öffentlich ausgeſprochen werden, daſs nicht allein manche Hoffnungen, die man auf dieſe oder jene Methode ſetzte, ſondern auch manche Erwartungen, die man zu gründlichen Verbeſſerungen des Schulweſens hegte, als viel zu ſanguiniſch ſich bewieſen haben. Auch die Schulen können das nicht alles gut machen, was Mütter und Väter, Dienſtboten und andere Beileute in der Erziehung verdorben haben. An ſchlechten Lehrern wird es auch zu keiner Zeit fehlen. Aber deſſen ungeachtet will es mir doch ſcheinen, als ſei man hin und wieder zu jach mit Schulreformen geworden. Soll das Schulweſen eines ganzen Staates ſtets im Fortſchritt erhalten werden, ſo müſſen gleich dem Waſſer, das von den Bergen ins Meer fließt und von den Meeren wieder auf die Berge ſteigt, ſtets Ideen von Oben nach Unten herab und von Unten nach Oben hinaufſteigen.“

Johann Friedrich Wilberg.

(1766—1846.)

geboren zu Zinſar im Magdeburgiſchen, wuchs in ärmlichen Verhältniſſen auf und wurde nach dem früh erfolgten Tode ſeines Vaters in einem noch beſchränkteren Kreiſe von Verwandten erzogen. So lernte Wilberg früh entbehren und ſich ſelbſt überwinden; denn wie mächtig auch in ihm das Verlangen nach einem höheren Lebensbe-

rufe sich regte, in Ermangelung aller hiezu nöthigen materiellen Mittel mufste er darauf verzichten, ja schließlich noch dankbar dafür sein, dafs er als Lehrling bei einem Schneider Unterkunft fand.

Seine einzige Erholung fand der strebsame Jüngling in der Beschäftigung mit Lectüre. Unter andern Büchern war ihm auch die Schrift „Heinrich Stillings Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft" in die Hand gekommen. Ein Hoffnungsstrahl gieng ihm auf, als er in dem Buche las, wie sich dieser Mann

Johann Friedrich Wilberg.

aus drückenden Verhältnissen, die den seinigen in so vieler Beziehung ähnlich waren, glücklich empor gearbeitet hatte.

Mit rastlosem Eifer wandte von jetzt an Wilberg jede freie Stunde, besonders die Frühstunden, die er dem Schlafe entzog, sowie jede kleine Ersparnis dazu an, seine Kenntnisse zu erweitern. Sein Schlafkämmerlein konnte keinen Tisch fassen, ein Brett, das er auf den Knien hielt, mufste dessen Stelle vertreten; die Kosten für Papier, Licht u. dergl. bestritt er von den drei Pfennigen, die ihm zur Beschaffung des Frühstücks täglich verabreicht wurden.

Wilbergs aufopferndes Streben wurde theilnehmenden Menſchen bekannt, und man unterſtützte den lernbegierigen Jüngling.

Seinem eigentlichen Ziele aber wurde er durch den Prediger Rudolph zugeführt, durch deſſen Verwendung der edle Domherr von Rochow ſich bewogen fühlte, den lernbegierigen Schneiderlehrling Wilberg in die Schule zu Rekahn aufzunehmen.

Hier bildete ſich Wilberg zum Lehrer aus. Seine erſte Anſtellung erhielt er zu Overdyk, von da kam er nach Elberfeld als Lehrer der dortigen Armenſchule; ſpäter wirkte er als Vorſteher einer Privaterziehungsanſtalt und zuletzt als Director einer Bürgerſchule daſelbſt.

In ſeiner Lehrthätigkeit ließ ſich Wilberg von den Grundſätzen Rochows leiten; ſein Unterricht, der das ganze Weſen der Kinder erfaſste, war ein bildender. Um den Meiſter der elementaren Lehrkunſt ſammelten ſich bald die ſtrebſamſten Lehrer aus Elberfeld und der Umgebung; Wilberg hielt ihnen Vorträge über Erziehung und Unterricht und leitete umſichtsvoll ihre allwöchentlich wiederkehrenden Conferenzen. Hier war es auch, wo Dieſterweg die erſten entſcheidenden Anregungen zur Wahl ſeiner pädagogiſchen Laufbahn empfieng. Über die von Wilberg geleiteten Lehrerverſammlungen ſchreibt Dieſterweg: „Wir wurden alle ermuthigt und gekräftigt durch Klarheit der Gedanken, durch Fülle der Erfahrungen, durch aufſtrebenden Lebensmuth und zur Begeiſterung für das Wirken des erziehenden Lehrers, ſowie durch heiteren Scherz und entfeſſelte Rede. Wer hier nicht aufgerüttelt wurde aus dumpfem Schlafe, nicht belebt für angeſtrengte Thätigkeit im edlen Berufe, wem hier nicht aufgieng die Liebe zu lichtvoller Wahrheit und Wärme des Gemüths: der dürfte wohl überhaupt unempfänglich geweſen ſein für die hohen Dinge.“

Als Schriftſteller zeichnete ſich Wilberg durch ſcharfen Verſtand und klare Darſtellungsgabe aus. Sein „Leſebuch“ hat auf lange hinaus Nutzen gebracht, und ſein „Büchlein über das Armenweſen“ enthält gediegene und praktiſche Winke, wie der Armut abzuhelfen ſei. Eben ſo lehrreich als erbaulich für jeden Lehrer iſt ſeine Selbſtbiographie: „Erinnerungen aus meinem Leben“ (Eſſen 1836), und als ein Volksbuch im beſten Sinne des Wortes iſt Wilbergs letzte Arbeit anzuſehen: „Gedanken und Urtheile des Vetter Chriſtian über Leben und

Wirken im Mittelstande. Nebst Mittheilungen aus seinem schriftlichen Vermächtnisse". (Essen 1843.)

Wilbergs ganze Persönlichkeit drückte Wohlwollen und Entschiedenheit, Würde und Heiterkeit aus. Darum konnte wohl Diesterweg von dem Manne, der einen „unauslöschlichen Eindruck" auf seinen begeisterten Schüler gemacht hat, pietätvoll sagen:

„Fürwahr, es war ein Gloria,
Wenn einem der ins Auge sah." —

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg*)

wurde am 29. October 1790 zu Siegen in Westfalen geboren. Sein Vater war daselbst Justizamtmann und als ein streng rechtlicher Beamter sowie als ein aufopfernder Menschenfreund allgemein bekannt und geschätzt. Seine Mutter besaß ein reiches tiefes Gemüth und weckte in ihren zehn Kindern die Keime feinfühlender Menschen-

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg.

*) Vergl. Eduard Langerberg: Diesterweg. Leipzig 1875.

liebe und echter Religiosität. Sie starb, als Diesterweg noch nicht acht Jahre alt war. Ihre Stelle füllte zwar die Schwester des Vaters aus, aber der väterliche Einfluſs auf den jüngsten Knaben blieb überwiegend. Die gegenseitige Anhänglichkeit war so groß, daſs der Sohn selbst dann nicht von des Vaters Seite weichen durfte, wenn Freunde zum Besuch kamen, oder der Vater auf Reisen gieng, welche größtentheils zu Pferde gemacht wurden.

Die große Lebendigkeit des Knaben, sein Trieb, alles zu beobachten, zu sehen, zu wissen, führten ihn ins Freie, und da ihm der Unterricht in der lateinischen Schule wenig Gelegenheit bot, seine Talente an den Unterrichtsgegenständen zu üben, so fiel der Lerntrieb auf Dinge, die ihm im Walde, auf Feldern und in den Werkstätten der Handwerker begegneten.

Im Jahre 1808 bezog der Jüngling die Universität Herborn, um Mathematik, Philosophie und Geschichte zu studieren.

Von Herborn gieng er nach Tübingen. Aus den Vorlesungen hatte er nach seinem eigenen Geständnis nicht viel an Geistesbildung gewonnen, obgleich seine Tagebücher aus jener Zeit dies nicht bestätigen.

Nach vollendeten Studien (1811) wohnte er bei seinem Bruder Wilhelm in Mannheim, der hier Professor am Lyceum war.

Es fanden damals geographische Vermessungen am Rheine statt; er wollte an denselben Theil nehmen und wanderte mit dem Tornister auf dem Rücken über Siegen nach Elberfeld und Düsseldorf, um sich zum Ingenieur-Examen zu stellen. Der bevorstehende Feldzug hatte jedoch die Prüfungs-Commission auseinander gesprengt, so daſs er unverrichteter Sache zurückkehren muſste. Indes war diese Reise von großer Bedeutung für ihn dadurch geworden, daſs er in Elberfeld einen Freund seines Bruders, den Institutsvorsteher Friedrich Wilberg, kennen lernte. Der Eindruck, den dieser außerordentlich begabte Mann, voll Geist und Kraft, reich an selbsteigenen Ansichten und furchtlos in Äußerung seiner Überzeugungen, auf Diesterweg machte, war ein unvergeſslicher, und wenn er bald nach seiner Zurückkunft nach Mannheim Haus- und Privatlehrer daselbst wurde, so hatte an dieser Umwandlung des Ingenieurs zum Pädagogen die Bekanntschaft mit Wilberg den größten Antheil.

Gleich anfangs versuchte er die Pestalozzische Unterrichtsmethode anzuwenden; aber dem akademisch gebildeten Manne wollte der erste

Versuch nicht gelingen, und als er 1812 als Gymnasiallehrer in Worms angestellt wurde, gab er seinen Plan vorläufig wieder auf. Was ihm an methodischen Kenntnissen abgieng, ersetzte er durch feurigen Eifer.

Im Beginne des Jahres 1813 erhielt er einen Ruf an die Musterschule zu Frankfurt a. M. als Lehrer der Mathemathik und Physik in den obern Classen. Die Musterschule war von dem Geiste Pestalozzis durchweht, selbst unmittelbar von Pestalozzi gebildete Lehrer unterrichteten in der Anstalt. So kam Diesterweg ganz in Pestalozzische Atmosphäre.

In Frankfurt führte er 1814 seine Braut, Sabine Enslin aus Wetzlar, die er in Worms kennen gelernt hatte, als Gattin heim. Trotz der ungünstigen Zeitlage und sehr beschränkter häuslicher Verhältnisse verlebte das junge Ehepaar hier Jahre wahrhaften Glücks, erhöht durch die Freundschaft geistig nahestehender Familien.

Um dieselbe Zeit trat er in Verbindung mit dem Institutsvorsteher de Laspée in Wiesbaden, den Pestalozzi für denjenigen von seinen Schülern erklärt hat, der am reinsten in seine Ideen eingegangen sei. An ihm und in seinem Institute lernte Diesterweg, was es heißt, für eine Idee begeistert sein, und was ein Lehrer, dem die geistige Entwicklung der Schüler am Herzen liegt, zu leisten vermag.

Im Jahre 1818 wurde er als zweiter Rector an die lateinische Schule der reformierten Gemeinde in Elberfeld berufen, nachdem er 1817 in Tübingen den Doctorgrad erworben. An dieser Anstalt war von begeistertem Unterricht, von Entwicklung der Schüler zur Freiheit und Selbständigkeit nichts zu finden; es herrschte todter Mechanismus, und da sich auch kein collegialisches Verhältnis gestalten wollte, war die Lehrthätigkeit Diesterwegs erschwert und gehemmt, oder wie er selbst sagt: „Es brannte die Sonne heiß und es drückte der Nebel.“ Unter solchen Verhältnissen war ihm der vertraute Umgang mit Wilberg eine Erquickung, und er versäumte nicht, so oft es seine Zeit erlaubte, in dessen Lehrweise sich zu vertiefen und den von demselben geleiteten wöchentlichen Lehrerversammlungen beizuwohnen.

Ergriffen von der hohen Begeisterung Wilbergs für den Lehrerberuf, sowie von dessen Meisterschaft in der Katechetik, und aufs

tiefſte bewegt von der materiellen wie geiſtigen Noth des Volkes, die er in ſeiner Umgebung und durch die Lehrerverſammlungen kennen lernte, faſste er hier den Entſchluſs, die Laufbahn an einer Gelehrtenſchule aufzugeben und ſich ganz dem Volksſchulweſen zu widmen. In Folge deſſen lehnte er 1820 den Ruf als Lehrer der Mathematik zu Hamm ab und that das „Gelübde, die Kräfte, die ihm Gott verliehen, die Gelegenheit, die er ihm ſenden, die Mittel, die er ihm ſpenden werde, dazu zu benutzen, daſs es mit der Sache des Volkes, ſeiner Unterweiſung und Erziehung etwas beſſer werden möge, damit er nicht umſonſt gelebt habe."

Er erfuhr, die Regierung beabſichtigte, am Rhein Schullehrer-Seminare zu errichten; ſofort bot er dem Conſiſtorium in Köln ſeine Dienſte an, und ſchon am 30. April 1820 erhielt er den Ruf als Seminar-Director in Mörs. In dieſem Ruf glaubte er „die Stimme der Natur und den Finger Gottes zu erblicken, der ihm winkte, in dieſem Weinberge ſeine Kräfte zu verſuchen".

Nachdem er am 1. Juni ſeine Lehrerſtelle zu Elberfeld verlaſſen, eröffnete er am 3. Juli mit 14 Zöglingen die Anſtalt in Mörs. In der Antrittsrede entwickelte er den hohen Beruf eines Lehrers, zugleich auf die Männer hinweiſend, welche als ſtrahlende Beiſpiele in der pädagogiſchen Welt voranleuchten: Rochow, Baſedow und beſonders Peſtalozzi. Erſtarkt durch das Andenken dieſer Heroen wolle er und ſollten die künftigen Lehrer das im kleinen thun, was jene im weiten Felde auszuführen den Beruf in ſich fühlten.

Die erſten drei Jahre hindurch hat Dieſterweg das Seminar allein geleitet und allen Unterricht ſelbſt ertheilt: nur Dr. Karl Hoffmeiſter, Rector der lateiniſchen Schule in Mörs und Conrector Engels unterſtützten ihn bisweilen. Erſt von 1823 ab wurden nach und nach bis 1832 die Lehrerſtellen mehr oder weniger vollſtändig beſetzt.

Dieſterwegs Lehrfächer waren Pädagogik, Raumlehre, Arithmetik, deutſche Sprache. In dieſen Unterrichtsgegenſtänden wurde weit über die von der Regierung geſteckten Grenzen hinausgegangen, ſelbſt bei dem zweijährigen Lehrcurſus. Es war dies eine nothwendige Folge davon, daſs er die Zöglinge veranlaſste, ſich zu präparieren, und zwar an der Hand derjenigen Bücher, die ſie beſaßen oder die

er ihnen selbst geliehen. Dadurch erhielt der Unterricht von vorn herein einen solchen Grad von Spannung und Lebendigkeit, dass es eine Kunst gewesen wäre, nicht acht zu geben, theilnahmslos zuzuhören, stumm zu bleiben, ja nur still zu sitzen. Wenn Diesterweg sprach, so hiengen alle mit Aug und Ohr an seinen Lippen. Fast immer ließ er die dialogische Lehrform vorherrschen; er gieng in seinem Unterrichte entwickelnd, heuristisch, sokratisch-dialogisch zu Werke. Heißt Lehrer soviel als Geistanreger, Geistentfesseler, Geistkräftiger, so gebührt Diesterweg vor allem der Name eines Lehrers im wahren Sinne des Wortes. Und in gleichem Sinne wollte er auch wieder Lehrer bilden, Lehrer, die nicht sowohl durch die Fülle von theoretischen Kenntnissen wirken, als durch Entwicklung des Geistes und der Kraft die Schüler anregen. In der That giengen recht wackere, tüchtige und für das Lehramt begeisterte Männer aus dem Seminar hervor. Durch sie sowie durch die von ihm ausgehenden Schriften brachte Diesterweg die gesammte Lehrerwelt, namentlich der Rheinprovinz und Westfalens in gährende Bewegung, wohl wissend, dass diese Unruhe sich mit der Zeit in gleichmäßigen Fortschritt umwandeln werde.

Schon in den ersten Jahren besuchte er von Mörs aus die übrigen Seminarien im Rheinland und in Westfalen, später auch die der Ostprovinzen; er verkehrte in Conferenzen mit den Lehrern aus der Nähe und Ferne, hielt einen methodologischen Cursus für dreißig im Amte stehende Lehrer ab und gründete einen Lehrerverein von ehemaligen mörsischen Seminaristen. Überall, wo er hinkam, weckte er frisches Leben und Streben.

Die literarische Thätigkeit Diesterwegs begann 1820. Seine Schriften über Erziehung, über den mathematischen, den geographischen und den deutschen Sprachunterricht, über den Kleinkinderunterricht u. a. waren der unmittelbare Ausfluss seiner praktischen Berufsthätigkeit. Sie wirkten darum so mächtig, weil er darin nicht allein die richtige Pestalozzische Methode verfolgte, sondern auch die Kenntnisse der Lehrer selbst zu erhöhen und zu vertiefen strebte.

Im Jahre 1827 gründete er die „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht." Durch Bestimmtheit, Klarheit und Frische der Gedanken, verbunden mit einer seltenen Offenheit und Wahrheitsliebe, erwarb sich diese Zeitschrift rasch zahlreiche

Freunde in der pädagogischen Welt. Aber auch die Gegner rief sie ins Feld, und dies war unvermeidlich bei der politischen und religiösen Zeitströmung, die damals herrschte. Das Leben wurde für Diesterweg fortan ein Kampf. Schmitthenner sagt:

„Preußen hat am Rhein drei furchtbare Festungen, in Koblenz, Köln und Wesel, gebaut und ausgebaut zum Schutz und Trutz gegen die Nachbarn und zur Sicherung des Reichs. Aber es hat eine andere aufgethürmt, die ist noch stärker und fester, das ist die Cultur des Volkes. An dieser nun hat Herr Dr. Diesterweg bauen helfen und beim Genieweſen tüchtige Dienste gethan, wie er denn ein ziemlicher Meister ist in Licht- und Feuerwerk."

Die bedeutenden Leistungen Diesterwegs am Seminar in Mörs sowie seine fruchtreiche schriftstellerische Wirksamkeit hatten die Aufmerksamkeit der Behörden auf ihn gelenkt, und so berief ihn das Ministerium im Jahre 1832 nach Berlin als Director des Seminars für Stadtschullehrer. In seiner zu Mörs gehaltenen Abschiedsrede sprach er die Hoffnung aus, seine Schüler würden in der Erinnerung an das Leben im Seminar Ermunterung und Anregung zum guten Handeln finden, hieran den Wunsch knüpfend, auch ferner mit ihnen in der Liebe zum Wahren und Guten verbunden zu bleiben. Die Antrittsrede in Berlin betonte, dass nicht allein rationelle Bildung das ausschließliche Augenmerk des erziehenden Lehrers sein, sondern dass damit vor allen Dingen die Sorge für Bildung des Herzens verbunden sein müsse; der Zweck seines Lebens sei fortan, die Blüte der Anstalt zu fördern, und er bekenne sich offen zu dem Grundsatze jenes Rittmeisters, der zuerst an seine Husaren und deren Pferde, dann an Weib und Kind, und zuletzt erst an sich selbst gedacht habe.

In Berlin fand Diesterweg des Kampfes genug; denn auch hier galt es, eine träge, schwerfällige Masse in Bewegung zu setzen. Wie am Rhein, wurde im Berliner Seminar das geistige Turnieren geübt; die Seminaristen mussten prüfen, überlegen, suchen und — finden. Die Unterrichtsgegenstände waren dieselben wie in Mörs, doch kamen im dritten Jahre mathematische Geographie, Anthropologie, Logik, Pädagogik und Didaktik hinzu.

Diesterwegs Wunsch war, das Seminar so zu heben, dass es zugleich Lehrer für die höheren Bürgerschulen bilde. Zunächst sorgte er dafür, dass man eine Knabenschule mit dem Seminar verband; denn nach seinem Ausspruch ist ein Seminar gerade so viel wert als die Schule, die es besitzt; echte Seminar-

lehrer hüten sie daher wie ihren Augapfel. Diese Schule zählte bald sechs Classen, die gebildetsten und angesehensten Familien der Residenz vertrauten derselben ihre Söhne an. Die darin waltende Rührigkeit und Frische war in der That eine ungewohnte Erscheinung; kein Wunder, dass man von nah und fern herbeiströmte, um zu sehen und zu hören. Außer von den festangestellten Lehrern wurden auch von Seminaristen des dritten Cursus Lectionen gegeben.

Diesterweg selbst ertheilte den Unterricht im Rechnen, in der Geometrie und in der deutschen Sprache.

„Es war eine Freude" — schreibt ein Augenzeuge — „zu sehen, wie die Jungen unter seiner Leitung schwierige Rechenaufgaben wunderschön zu analysieren, in Fragen aufzulösen und die Art der Behandlung sofort zu erkennen vermochten; wie in dem Unterricht in der Geometrie die Knaben bald aus der Bank heraustraten, Diesterweg umstanden und an seiner Hand von einer Wahrheit zur andern geführt wurden, und wie am Schlusse der Unterrichtsstunden der zu findende Lehrsatz gleichsam herausplatzte. Ein Wink Diesterwegs, und alle saßen mäuschenstill, aber mit glänzenden Augen und gestrecktem Körper in den Bänken. Dann folgte in aller Kürze ein Resumé, und fort war Diesterweg."

In den Lehrervereinen das wirksamste und nachhaltigste Mittel zur Veredlung und Hebung des Lehrerstandes erblickend, stiftete er bald nach seiner Ankunft in Berlin die „Pädagogische Gesellschaft" und gehörte außerdem verschiedenen Lehrervereinen an. Überall stellte er hier Fragen auf die Tagesordnung, die allgemeines Interesse boten. Ein Freund des Debattierens, liebte er es, wenn die Geister aufeinander platzten, denn aus dem Kampfe, meinte er, entwickelt sich die Wahrheit, um die allein es ihm zu thun war.

Im Jahre 1835 erschien Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" (2 Bände), ein Werk, welches bis zum Jahre 1851 vier Auflagen erlebt hat und jetzt von neuem durch das Curatorium der Diesterweg-Stiftung herausgegeben wird. Der „Wegweiser" bezweckt Bildung und Fortbildung der Lehrer im weitern Sinne des Wortes und ist in hohem Maße das, was sein Titel sagt, und was Diesterweg selbst für die Lehrer gewesen ist.

Um die sogenannte „wechselseitige Schuleinrichtung" aus eigener Anschauung kennen zu lernen, reiste er 1836 nach Dänemark. Gleich nach der Rückkehr erschien die Schrift: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten", in welcher er mit Nachdruck

gegen diesen neuen Mechanismus des Unterrichts auftrat und die Vertheidiger desselben gründlich abfertigte, so dass die Einführung der Methode in preußische Schulen unterblieb.

Im Jahre 1840 erschien seine „Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie," ein ganz nach Pestalozzischer Methode eingerichtetes Werk, dessen Grundprincip am besten mit Alexander von Humboldts Worten: „Individualität des Beobachters führt allein zur Naturweisheit", bezeichnet werden kann. In den Ferien desselben Jahres unternahm er eine Erholungsreise nach Rheinland und Westfalen. Nicht nur seine ehemaligen Schüler, sondern die Lehrer aus weitester Entfernung strömten herbei, um ihren Diesterweg zu sehen und zu sprechen. Waren sie doch alle überzeugt, dass keiner es aufrichtiger und treuer mit dem Lehrerstande meine, und dass er den Händedruck eines Lehrers höher schätze als irgend eine andere Auszeichnung.

Auf den 12. Jänner 1845 fiel der 100jährige Geburtstag Pestalozzis. Diesterweg hatte in den „Rheinischen Blättern" einen Aufruf zur festlichen Begehung dieses Tages erlassen und zugleich die Idee angeregt, eine Musteranstalt für Waisenerziehung nach Pestalozzischen Grundsätzen zu stiften. Der Ertrag einer Schrift, in der er die unsterblichen Verdienste des Jubilars hervorhob und welche die allgemeinste Theilnahme fand, wurde von ihm zum Fond dieser Stiftung bestimmt. Obgleich sich inzwischen herausstellte, dass nicht 1745, sondern 1746 das wirkliche Geburtsjahr Pestalozzis ist, fand die einmal vorbereitete Feier dennoch statt. An 400 Personen, Lehrer aller Kategorien und Männer der verschiedensten Stände, wohnten der Feier bei, und alle wussten nicht genug von der geistigen Erhebung zu sprechen, die sie von dem Feste davongetragen.

Einige Monate später wurde das 25jährige Amtsjubiläum Diesterwegs von seinen ehemaligen Schülern und Freunden am Rhein gefeiert. Den Festlichkeiten in Berlin wollte Diesterweg ausweichen. Als ihm aber am Morgen eine Summe von 700 Thalern für die beabsichtigte Pestalozzi-Stiftung überreicht worden, ließ er sich bewegen, die Einladung zu dem veranstalteten Festmahl anzunehmen. Statt eines kleinen Kreises von Freunden, wie er erwartet hatte, empfiengen ihn hier hunderte von dankbaren Verehrern. Reden und Gesänge wechselten mit einander ab, und die Reden gestalteten sich zu Debatten,

in welchen die tiefen Gegensätze der damaligen gebildeten Welt zum Ausdruck kamen.

Diese Gegensätze traten leider auch mehr und mehr zwischen Diesterweg und der damaligen preußischen Regierung zum Nachtheile des ersteren hervor. Man nahm Anstoß an Diesterwegs freisinnigen pädagogischen Bestrebungen, wie er sie namentlich in den „Rheinischen Blättern" darlegte; er wurde verwarnt und sollte zu Protokoll erklären, dass er von dieser Art Schriftstellerei abstehen werde. Aber wie hätte er das vermocht, der gerade in dieser literarischen Wirksamkeit für seine Ideen die größte Erfrischung und Belebung fand! „Ich brauchte nur meine Seminaristen anzusehen, oder die Lage der Lehrer zu bedenken — und das Gewissen klopfte wieder in der eigenen Brust."

Indessen war Diesterwegs Absetzung beschlossen, und im Jahre 1847 wurde er des Lehramts am Seminar enthoben. Man beließ ihm zwar das volle Gehalt, stellte ihm sogar frei, die Stelle eines Vorstehers des Blindeninstitutes zu übernehmen, aber nichts konnte ihn über den Verlust seiner geliebten Lehrthätigkeit trösten. „Es war mir nicht anders zu Muthe", sagt er, „als hätte ich den eigenen Tod überlebt."

Nach den Märzereignissen von 1848 wollte man ihn zum Schulrath in den Ostprovinzen ernennen; er bestand jedoch auf seiner Reactivierung als Seminardirector, und da sich die Regierung dazu nicht entschließen mochte, ward er 1850 definitiv in den Ruhestand versetzt. Was der Betroffene dabei gedacht und empfunden, das sprechen seine eigenen Worte aus:

„Es ist nicht gerathen, etwas gegen seine Überzeugung, den „Gott in uns" zu thun. Unrettbar verfällt der bei Leibesleben dem geistigen, moralischen Tode, der es thut. Die Treue gegen die eigene Überzeugung gestattet keine Ausnahme . . . Es hat mir mein schönes Amt gekostet, was dem Lehrer, der in ihm lebt, mehr ist als das halbe Leben; aber ich konnte nicht anders."

Vorher, im Sommer 1849, hatte er die Freude, mit Friedrich Fröbel, dem Gründer und Verbreiter der Kindergärten, und mit Middendorff, dem Bildner von Kindergärtnerinnen, genussreiche Tage zu verleben. Er nennt Fröbel einen Denker und Forscher, Middendorf einen Schauer und Seher, und zählt das Zusammensein mit diesen beiden vom Geiste Pestalozzis genährten Männern zu den letzten glücklichen Momenten seines Lehrerlebens.

Die literarische Thätigkeit Diesterwegs erlitt durch die berichteten äußern Vorgänge keine Unterbrechung. Neben den „Rheinischen Blättern" beschäftigten ihn neue Auflagen seiner methodischen Lehrbücher und mehrere kleinere Schriften, darunter ein „Beitrag zur Biographie Wilbergs". Seit dem Jahre 1851 gab er sein „Pädagogisches Jahrbuch" heraus, das interessante Biographien von Fröbel, Jahn, Middendorff, Beneke und Abhandlungen mannigfachen Inhalts brachte.

Im Jahre 1854 wurden die Raumerschen Regulative erlassen. Sofort trat Diesterweg in drei geharnischten Broschüren mit der ganzen Energie seines Wesens gegen dieselben auf. Er stellte ihnen das Prognostikon, dass sich das Leben wenig um sie bekümmern, und es nicht lange dauern werde, so würden sie der Geschichte angehören. In einer Kammerrede, die er als Abgeordneter im Jahre 1860 bezüglich der Abschaffung der Schulregulative hielt, schließt er mit den Worten: „Der letzte Schicksalsspruch, dem sie (die Regulative) unrettbar verfallen, wird kein anderer sein als der alte: Mene, mene tekel upharsin — gewogen und zu leicht befunden." Zwölf Jahre später ist seine Prophezeiung eingetroffen; 1872 wurden die Regulative aufgehoben.

1850 war das erste Pestalozzistift in Pankow eröffnet worden. Diesterweg sprach bei der Einweihung:

„Aus dankbarer Erinnerung an die Verdienste Pestalozzis um Erziehung und Bildung entstanden, sollen sie (die Erziehungshäuser) nach den besonders durch ihn geltend gemachten Gesetzen der Menschennatur und in hingebender Liebe, physisch und moralisch verwaiste Kinder durch Unterricht und Arbeit zu edeln Menschen erziehen."

Aus der literarischen Thätigkeit der letzten Jahre sei noch die gehaltvolle Schrift Diesterwegs erwähnt: „Pädagogisches Wollen und — Sollen."

Inmitten der Kriegsunruhen des Jahres 1866 erkrankte plötzlich seine Gattin, und schon nach acht Tagen erlag sie (am 27. Juni) der furchtbaren Krankheit, die in jener Zeit so viele Opfer forderte. Wenige Tage darauf wurde er von demselben Übel befallen, dem seine Gattin erlegen war. Nach kurzen aber schweren Leiden gieng der beharrliche Kämpfer für Geistesfreiheit, für Recht und Wahrheit am 7. Juli ein in die Wohnungen des ewigen Friedens. —

Diesterweg über Religion und Sittlichkeit.

„Höheres und Größeres (als Sternenhimmel und Schmuck der Erde) trägt der echte Mensch im Herzen. Wie der Himmel weit ist von der Erde, so ragt die innere Schönheit — die Seelenschönheit — über alle äußern hervor. Es kann darum nicht zu oft gesagt werden: Ihr Jünglinge, machet euer Herz zu einem Altar des Höchsten! Ohne Frömmigkeit, d. h. ohne Glauben, ohne Vertrauen zu Gott, ohne Liebe zu dem, der uns den Weg gezeigt hat, der uns zuerst liebte, ohne das Vertrauen, daſs Gott alles zum besten lenke, und jedes gute Menschenwerk sich seines Schutzes zu erfreuen habe — ohne dies alles fehlt euch die Stütze und der Stab im Leben. Und ihr wollt die Armen des Volkes erziehen, die Niedrigen und Dürftigen — ohne Religion? Der Fluch würde euch noch im Grabe treffen statt des Segens. In den Tagen des Unglücks und der Noth bewährt es sich, was Stich hält. Begleitet den Menschen in den Kampf des Lebens, sehet zu, was ihm leitender Angelpunkt wird. Etwa seine Fähigkeit im Kopfe zu rechnen, Winkel und Figuren auszumessen, alle Glieder seines Leibes namentlich aufzählen zu können? oder die Bekanntschaft mit allen Tonarten, oder mit Amphibien, Insecten und Würmern? Diese Kenntnisse trösten den Vater nicht, wenn damit ausgestattet der Sohn in der Blüte seiner Jahre dahin welkt, trösten den Sohn nicht, wenn der Vater vorangeht. „Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen." — „Gott führt es alles herrlich hinaus." — „Und ob ich schon wandelte im finstern Thal, so fürchte ich doch kein Unglück, Du bist bei mir, Dein Stecken und Stab trösten mich." — Solche Sprüche, solche Überzeugungen beruhigen, trösten, stärken und ermuthigen."

„Mit Gott! das ist das Losungswort des christlich- und frommgesinnten Menschen; nichts ohne ihn, alles mit ihm und durch ihn!"

„Das schöne Wort „„Humanität"" wird, wie fast alle Wörter hoher Bedeutung, unter uns in so verschiedenem Sinne genommen, daſs es nothwendig scheinen möchte, sich gegen Misverstand zu schützen. Ich sage daher kurz:

1. Humanität=Gerechtigkeit. Gott bewahre mich, der Humanität, welche bei der Erziehung der Jugend Ernst und Strenge, die in sehr vielen Fällen allein die wahre Humanität ausmachen, verwirft, das Wort zu reden.
2. Humanität=Bewuſstsein, daſs das Innerste, das Substantielle der Menschheit göttlicher Natur ist. Kurz: Humanität=Christenthum."

„Daſs dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt, und daſs die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiſs, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die Heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lautern Selbstbeobachtung bestätigt."

„Frömmigkeit ist nicht Unterordnung des eigenen Willens unter Gottes Willen; die Unterordnung ist zwar eine praktische Folge der Frömmigkeit, aber

die Frömmigkeit iſt viel mehr, iſt Gemüthsbeſchaffenheit, iſt Gefühl, iſt Beziehung alles Denkens, Fühlens und Wollens auf Gott, iſt Hinneigung zu ihm, iſt Einsſein oder ſich Einsfühlen mit ihm, woraus dann alles andere folgt."

„Gott dienen heiße nicht: ſich der Welt gegenüberſtellen, ſie in der Vorſtellung vernichten und in einem erträumten Fabelreich wandeln, ſondern es heiße: ſich mitten in die Welt ſtellen, um ſie geiſtig zu durchdringen und zu beherrſchen, das Wahre und Gute in ihr hervorrufen, das Schlechte und Nichtswürdige vernichten, die Lebenszuſtände veredeln und das Beſſere ins Daſein rufen."

„Was mir recht iſt, iſt dem andern billig. Wer dieſes nicht anerkennt, iſt unbillig, in religiöſen Dingen intolerant."

„Die Dankbarkeit iſt ein religiöſes Gefühl."

Zur Pſychologie.

„So lange ein Unterſchied bleibt zwiſchen Verſtand und Vernunft, Verſtändigkeit und Weisheit, wollen wir uns hüten, den Verſtand auf den Thron zu ſetzen, um ihn anzubeten, ihm das Primat im Leben zuzuerkennen. „Was kein Verſtand der Verſtändigen ſieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

„Warnen nicht alle weiſen Männer vor der Gefahr, die durch den unzeitigen Gebrauch des Verſtandes entſteht? „Wohl denen, die des Wiſſens Durſt nicht mit dem Herzen zahlen!" „Und als ſie miteinander um den Vorrang ſtritten, ſtellte er ein Kind unter ſie."

„Das rechte Lob iſt das kurze; wo man nicht kurz loben kann, da iſt das Lob nicht das echte, unbedingte."

„Der Geiſt kräftigt den Körper, wenn er recht thätig iſt."

„Des ernſten Lebens wird man nur Meiſter durch Anſtrengung und Kraft."

„Uns ſoll niemand den Verſtand verdächtigen; es könnte ja erfolgreich ſelbſt nur mit Verſtand geſchehen. Der Verſtand wäre ja dann ein Selbſtmörder. Der Verſtand hat aber noch niemand umgebracht, am wenigſten ſich ſelbſt."

„Das Gedächtniswiſſen iſt Wortwiſſen, das Anſchauungswiſſen iſt Sachwiſſen. Letzteres bleibt bei allem wahren Lehren Nummer Eins, und das ſinnliche Anſchauungswiſſen iſt die erſte Stufe zu dieſem Nummer Eins."

„Das Urtheil der Frauen über praktiſche, d. h. naheliegende, Dinge, wie, z. B. das Urtheil über den Charakter eines Mannes in ſeiner Totalität (Schiller behauptet dasſelbe) iſt in der Regel viel zutreffender als das der Männer."

„Das Denken der Frauen ist unmittelbares, anschauliches Denken, besser: Erkennen; alles natürlich gewachsene, kindliche Denken ist anschauliches Denken. Darum eignen sich die Frauen vorzugsweise zum frühen Jugendunterricht, und zwar, aus dem angedeuteten Grunde, fast ebenso gut zum Unterricht der Knaben als der Mädchen."

„Das Aufzwingen von Ansichten, die man noch nicht begreift, von Überzeugungen, die sich nicht aus dem eigenen Kopfe und Herzen entwickelt haben, verkrüppelt den Geist, der diesen Zwang erleidet. Er bleibt entweder lebenslang ein Unwürdiger, oder er wird ein auf Lehrformeln schwörender Fanatiker, oder er wirft alles über Bord."

„Das ganze Leben ist ein Drama, in welchem die verschiedensten Arten der Entwicklung vorkommen. Als Kind nimmt man in Glauben und Vertrauen die Welt in sich auf, die Objectivität beherrscht die Subjectivität; als Jüngling tritt der Zwiespalt zwischen dieser und jener ein, die Zweifel treiben ihn hin und her, es ist die Zeit der Reflexion; im Manne vereinigen sich beide Momente beglücklicher Entwicklung zu einer harmonischen Einheit, zu sittlicher Energie im Dienste der Ideen, ohne Wahl und Alteration — episch, lyrisch, dramatisch. Die auf der zweiten Stufe stehenbleibenden sind unglücklicher als die, welche sie gar nicht erreichen, als die, welche Kinder bleiben; sie sind die Unvollendeten, die Halbgebildeten, die Unversöhnten, Hin- und Hergerissenen. Auf der dritten Stufe biegt man zur Beschlossenheit, Einheit, Entschiedenheit des Kindes wieder um." „Nur die gesättigte Kraft kehrt zur Anmuth zurück." (Schiller.)

„Alles wahre Wissen und Verstehen, Denken wie Dichten u. s. w. ruht auf Anschauung, auf unmittelbarer und auf der, durch diese ermöglichten, vergleichenden Anschauung. Man weiß so viel als man angeschaut hat; man besitzt so viele inhaltsreiche Begriffe, so viel ihrer aus Anschauungen hervorgegangen sind — darüber hinaus aber nicht einen einzigen."

„Den Magen zu verderben ist schlimm: denn dadurch verdirbt auch das Blut, der Quell der physischen Lebenskraft. Aber noch viel schlimmer ist es, sich den Kopf zu verderben durch Unmassen unfruchtbaren Wissens; denn wer an Verdorbenheit des Kopfes leidet, leidet auch an Verdorbenheit des Gemüths, des Quells der Gesinnung."

„Gesinnung ist die Willensrichtung eines Menschen, es sei zum Guten oder zum Bösen."

„In eine zarte Seele mit plumper Hand eingreifen, ist — Roheit."

„Das Gebaren in den sogenannten Flegeljahren ist nichts anderes als die natürliche Schwankung der Menschennatur in den irrenden Versuchen des Triebes nach Selbständigkeit."

„Unter Gemüthsbildung verstehe ich eine Seelenbeschaffenheit, welche sich nicht nur mit Willens- und Charakterstärke verträgt, sondern dieselbe fordert, welche sich dem idealen Leben zuwendet und folglich nach idealen Dingen strebt und sich an Personen und Sachen, die von Wert sind, an Verwandten, Freunden, dem Vaterlande, dem Berufe, an allem, woran ein Mensch theilnehmen kann, auf die innigste Weise betheiligt, kurz in einem Höheren aufgeht."

„Ein Mensch kann das reichste Gemüth und den schärfsten Verstand zugleich besitzen. Dies mag allerdings ein seltener Fall sein. In der Regel überwiegt der eine oder der andere Pol. Ein Übergewicht des Gemüthes über den Verstand ist der bessere Fall. Denn alles Große und Herrliche, alle Anstrengung für das Edle stammt aus dem Gemüth. Kein wahrhaft großer Mann war ohne Lebendigkeit desselben. Aber man vergesse nicht: „Seid klug wie die Schlangen, aber zugleich ohne Falsch wie die Tauben", vereinigt Verstand, Klugheit und Weisheit mit Herzenseinfalt und Hingebung!"

„Den Charakter eines andern kann man gar nicht in sich hineintragen, der Charakter ist immer etwas eigenthümlich Gewordenes; man kann ihn an einem fremden Charakter stärken, und das geschieht unausbleiblich; *werden* aber muss er aus dem eigenen Innern heraus."

„Unter Individualität der einzelnen Menschennatur verstehe ich kurz die jedem Kinde angeborene Ureigenthümlichkeit seines Wesens. — Dieselbe ist von Gott gegeben. Er will ihre Entfaltung, ihre Entwicklung. Keiner kann, keiner soll dem andern gleich sein. Jeder ist ein Mensch, aber ein Mensch seiner Art, ein Original. In jedem soll das Göttliche auf eigenthümliche Art zur Erscheinung kommen. Darin besteht die Mannigfaltigkeit und Herrlichkeit des Menschenlebens; in ihrer Erhaltung und Entwicklung liegt das ganze Glück des menschlichen Daseins und Wirkens. Ohne sie ist alles beglückende, heitere Sein und Wirken eine Chimäre. Auf ihr ruht jede erfolgreiche Wirksamkeit in dem der Naturbestimmung gemäß gewählten Berufe. Dieser Eigenthümlichkeit gemäß offenbart sich auch jede Religiosität. In diesem Menschen tritt sie mehr als Erkenntnis, in jenem mehr als Gefühl, in einem dritten mehr als Thatkraft hervor. Der fasst das Göttliche so, der andere so, und jeder andere in verschiedener, in seiner Weise. Wer diese Verschiedenheiten nicht kennt, nicht achtet, nicht begünstigt, ist kein Erzieher, sondern ein Menschenquäler, ein Despot."

„Selbstthätigkeit ist die innere Thätigkeit des Geistes aus eigenem Antriebe, aus Lust am Forschen und Erkennen, ist das Mittel zu eigenen und aus dem eigenen Innern stammenden Entschlüssen, ist darum das Ignorieren dessen, was andere schon vor uns gedacht und behauptet haben, ist die Unabhängigkeit von jeder Autorität."

„Man *definiert* den Charakter nicht, man *beschreibt* ihn. Der Charakter ist kein mathematischer Begriff. Kennt man das Leben, kennt man die Schriften, kennt man die Überzeugungen und Strebungen eines Menschen, so hat man seinen Charakter."

„Man kann etwas wiſſen — und weiß es doch nicht.

Das heißt: man kann etwas behalten, lernen, ausſprechen, ganz richtig ausſprechen, ſo daſs der nicht näher Nachforſchende meint, der Sprechende wiſſe die Sache, — und er weiß ſie doch nicht, d. h. er hat keine unmittelbare, lebendige, anſchauliche Vorſtellung von der Sache, er weiß die Sache nicht."

„Der Menſch iſt ein organiſches Weſen.

Jedes organiſche Weſen entwickelt ſich von innen heraus.

Der Trieb der Entwicklung ſteckt in ihm. Derſelbe will freie allſeitige Entwicklung. Der Menſch ſtrebt daher nach allſeitiger, freier Entfaltung ſeiner Natur.

Das Ziel iſt vollkommene Ausbildung der Kräfte und freie Ausübung derſelben.

Die Entfaltung erfolgt nach innern, der Natur eingeborenen Geſetzen.

Wer daher eines Menſchen Entwicklung begünſtigen, ihn erziehen oder ſeine Erziehung befördern will, muſs dieſe Geſetze kennen und ſie befolgen.

In dieſen Sätzen iſt ein Princip enthalten: Das Evolutionsprincip.

Der Mechanismus — das entgegengeſetzte Moment — will den Menſchen äußerlich machen, ihm dieſes oder jenes aneignen, beibringen, ihn brauchbar machen, abrichten."

„Das Evolutionsprincip iſt das Geſetz des Lebens, des vernünftigen Lebens, der wohlorganiſierten Geſellſchaft."

„Kein Dünkel iſt anſteckender, verſtockender als der gelehrte Dünkel."

„Der Verſtand iſt mehr wert als das Gedächtnis, ja man kann, ohne radical zu werden, ſagen: was man wortmäßig lernen muſs, ohne den Inhalt zu verſtehen, ſtärkt den Verſtand nicht, ſondern lähmt ihn, ja ſtärkt nicht einmal die wichtigſte Seite des Gedächtniſſes, das Sachgedächtnis, ſondern ſchwächt auch dieſes."

„Das Leſen fremder Geiſtesproducte nützt dem am nachhaltigſten, welcher durch ſie zu eigenen Gedanken angeregt wird."

Philoſophiſches.

„Der Menſch hat das Bedürfnis des Denkens, des freien Denkens. Unfrei denken heißt: nicht denken.

Conſequenz iſt der Charakter des richtigen Denkens."

„Die verſchiedenen Arten der Anſchauung ſind:

1. ſinnliche (durch die Sinne nicht bloß vermittelt, ſondern unmittelbar durch ſie gegeben — äußere Anſchauungen);

2. mathematiſche (Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsvorſtellungen), auch der äußern Welt angehörig, nicht unmittelbar durch die Sinne gegeben, aber durch ſie vermittelt;

3. sittliche, durch die Erscheinung des tugendhaften Lebens dem Menschen entstehend;

4. religiöse, in Menschen entstehend, deren Gesinnung sich auf Gott bezieht;

5. ästhetische, aus der schönen und erhabenen Erscheinung der Natur und des Menschenlebens (Kunstdarstellung);

6. rein menschliche, die sich beziehen auf die edlen Verhältnisse der einzelnen Menschen zu einander, in Liebe und Treue, Freundschaft u. dgl.

7. sociale, welche die Vereinigung der Menschen zu großen Ganzen, zu Corporationen, im Gemeinde- und Staatsleben darstellen."

„Der menschlichen Natur ist der Trieb zur Entwicklung eigen, sie trägt ihn in sich als treibende Kraft. Die Entwicklung ist ihr daher Bedürfnis.

Die menschliche Natur strebt, gleich jeder organischen, nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Aller Genuß besteht in der Befriedigung eines Bedürfnisses. In der Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das Glück des Menschen; in dem Mangel der Befriedigung das Unwohlsein, das Unglück des Menschen.

Das Streben nach jenem Glück ist eines mit dem Trieb zur Entwicklung; die Befriedigung dieses Triebes ist eben das Glück oder die Glückseligkeit. Das Streben darnach ist mit der Menschennatur gegeben: sie kann nimmer darauf verzichten. Es hieße, auf das Leben selbst verzichten, sich selbst vernichten: ein Vorsatz der aus der ungehindert sich entwickelnden Natur selbst niemals entstehen kann. Jedes Ding will existieren, seiner Natur gemäß existieren.

Die Entwicklungstriebe des Menschen begünstigen, verstärken, in ihrem Streben (positiv auch negativ) unterstützen heißt ihn erziehen.

Der Trieb zum Werden liegt in der menschlichen Natur; ohne seine Existenz ist kein Werden möglich. Kein Mensch wird also (im eigentlichen Sinne des Wortes) erzogen, jeder erzieht sich selbst — mit oder ohne Unterstützung anderer. Diese Unterstützung ist die absichtliche Erziehung.

Entspricht sie dem Streben der Natur, so ist sie natürlich, gut; widerspricht sie ihm, so ist sie unnatürlich, schlecht.

Das Werden des Menschen ist daher von dem Wesen und der Stärke der Grundtriebe und von der Art und der Kraft der Unterstützung, die ihr (unabsichtlich oder absichtlich) wird, abhängig."

„Denken heißt nicht: sich etwas imaginieren, mit oder ohne Absicht denken heißt: sich den Zusammenhang und die Übereinstimmung der Theile eines Dinges vorstellen."

„Die Wahrheit eines Princips wird daran erkannt, dass es in aller Consequenz und Strenge durchgeführt werden kann."

„Nicht die (abstracte) Wahrheit an sich, sondern das Streben nach ihr fördert die Entwicklung des Menschen und bedingt seinen Wert. Der Besitzer

der ererbten, passiv empfangenen Wahrheit macht träge und stolz, nur die selbständig erworbene Wahrheit erhöht die Kraft."

„Wer Vernunft hat, hat Grundsätze und folgt Principien."

„Das Reale kann man durch reines Denken nicht auffinden."

„Die Wahrheit ist nie fertig, sondern in stetigem Fluss, in immerwährender Bewegung und Entwicklung begriffen."

„Grundsätze leiten und befreien; Systeme schnüren und kerkern ein, auch die besten."

„Die materialistischen Naturforscher sagen: weil die Stoffe so und so im Gehirn combiniert sind, darum die und die Vorstellungen, Willenserregungen u. s. w., kurz sie leiten das, was wir Seele nennen, aus den Wirkungen des Stoffes ab, identificieren sie mit demselben. Jedenfalls ist das Gehirn zu den Thätigkeiten der Seele so nothwendig wie das Auge zum Sehen. Ob aber nicht noch etwas anderes zu den leiblichen Organen, ein Willen zum Sehen, eine spirituelle Kraft zum Denk- und Willensorgan hinzutreten müsse — das ist die Streitfrage. Von ihrer Lösung hängt, wie jedermann sich selbst sagen wird, viel anderes ab. Ohne auf die höchsten Fragen hier einzugehen, will ich nur auf die Unterscheidung von Gut und Böse, von Schön und Häßlich, an das Gewissen und die Ideale erinnern. Sollen diese bloß Producte der Stoffcombination sein? Und zugegeben, dass die Gewissheit einer selbständigen und selbstbewussten Fortdauer des Individuums nicht logisch bewiesen werden könne: wird die Naturforschung imstande sein, das Gegentheil zu beweisen?"

„Forschen heißt: untersuchen, was wahr ist, heißt nicht: voraussetzen, dass dies oder jenes wahr sei."

„Ohne uneigennützigen Forschergeist entsteht keine Wissenschaft; sie ist die Tochter der reinen Liebe zur Wahrheit."

„Aus der Erfahrung geht die Wissenschaft hervor, sie führt von der Wahrnehmung und Beobachtung zu Gesetz und Regel, hinauf zum Axiom und zum Princip. Dieses ist der Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis. Die richtige Erkenntnis und Erklärung der Naturerscheinungen ist nur möglich durch methodische Erfahrung und das Experiment. Ohne sie entsteht die phantastische Speculation die dann, wie Baco sagt, zu den gefährlichsten Irrthümern verleitet, wenn sich zum Wahn die Verehrung gesellt."

„Die Falschheit richtiger Consequenzen gestattet den Schluss auf die Falschheit des Princips."

„Die Entstehung eines Etwas aus Nichts kann der Mensch eben so wenig denken, wie die Verwandlung eines Etwas in Nichts."

„Es ist das Schicksal aller reformierenden Ideen, daſs sie bei ihrem Entstehen von der Menge bekämpft und verworfen, später aber, wenn sie in die Wahrheit gegründet sind, angenommen werden. „Der Mensch säet in Hoffnung."

„Stellt man die durch Induction gefundenen allgemeinen Wahrheiten, Axiome, Grundsätze, Gesetze und Principien an die Spitze und leitet von ihnen aus, von oben herab, als Prämissen durch Schlusreihen oder Syllogismen andere Wahrheiten ab, so heißt diese Operation Deduction, Deducieren."

Erziehung.

„Das Wissen involviert nicht den Begriff der Erziehung, eben so wenig das Können. Das Wollen ist's, was nicht fehlen darf, das ernste, feststehende, rege Wollen dessen, was ehrbar schön, wahr und gut ist; das unausgesetzte Streben nach Rechtlichkeit, Sittlichkeit und Frömmigkeit. Wer hierin Festigkeit erlangt hat, *der heißt erzogen*; die Mittel, die dazu verhelfen, heißen *Erziehungsmittel*; der Mensch, der in andern diesen Zweck zu erzielen bemüht ist, trägt den schönen Namen des *Erziehers*."

„Die *Schule* unterstützt die häusliche Erziehung und bereitet das öffentliche Leben vor; die *Kirche* zeitigt die Blüte und den Schmuck des Staatslebens und heiligt es durch die ewigen Ideen der Wahrheit und Frömmigkeit. Alle wirken zusammen zur Erreichung eines möglichst vollkommenen Zustandes des menschlichen Lebens. Das Leben selbst ist also der einzige unverrückbare Zielpunkt jeder gedeihlichen Wirksamkeit der Erzieher und Bildner in der Familie, in der Schule, in dem Staate und in der Kirche. Das *Leben* ist der eine große Kreis, der alle Interessen in sich vereinigt, zu dessen Gestaltung alle Hebel in Thätigkeit gesetzt werden müssen, die höchste Aufgabe aller Väter, Lehrer, Staatsmänner und Geistlichen."

„*Erziehe naturgemäß!* ist der oberste Grundsatz aller Menschenerziehung (aller Lebensweisheit).

Das naturgemäße Verfahren ist in der Menschenerziehung die höchste pädagogische Weisheit. Das naturwidrige Verfahren ist die höchste pädagogische Thorheit und Verkehrtheit. Derjenige ist allein ein (wahrer) Erzieher, welcher bei seiner erziehenden Thätigkeit jenem Princip immer und überall treu bleibt; und derjenige verzieht, verrenkt und verdreht den Menschen, welcher jenem Princip untreu wird und ihm entgegenarbeitet. Daher ist die allgemeine, unbedingteste und umfassendste Anforderung an den Erzieher: Handle naturgemäß!

Das Princip der Naturgemäßheit enthält zwei Forderungen, eine *negative* und eine *positive*. Jene heißt: Meide in der Erziehung das Naturwidrige! diese: Übe das Naturgemäße!"

„Nach meinem Bedünken kann man als den Zweck der Erziehung, folglich auch den Zweck der Lehrer-Erziehung die **Selbstthätigkeit** nennen. Der Mensch soll — dies ist mein Gedanke — zur Selbstthätigkeit erzogen werden; der Mensch ist in dem Grade erzogen und gebildet, in welchem er zur Selbstthätigkeit erzogen und gebildet ist, und er ist in demselben Grade unerzogen und ungebildet, in welchem es ihm an Selbstthätigkeit gebricht.

Die Selbstthätigkeit der Zöglinge ist das letzte, höchste Ziel aller wahren Thätigkeit der Erzieher, ist das eigentliche Princip der Menschenerziehung.

Zu diesem formalen Princip muss ein materiales hinzukommen. Daher stelle ich auf: Entwicklung der Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten oder zur Hervorbringung des Wahren und Guten im öffentlichen Leben, in der Gemeinschaft der Menschen."

Die Gestaltung des Lebens nach den Grundsätzen der Wahrheit, Schönheit, Güte in höchster Energie der Selbstthätigkeit ist die Aufgabe, die der Mensch zu lösen hat.

„Das höchste Princip der Erziehung nach Stephani: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig gebrauchen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert.

Ihm stellen wir das Princip entgegen: Behandle deinen Zögling als ein unfreies Wesen, das in frühen Jahren durch Beispiel, Sitte und Gewöhnung zum Rechten und Guten angeleitet, später mit Bewusstsein durch Unterricht zum selbständigen Denken und zur sittlichen Freiheit erzogen werden soll, und zwar weniger durch Unterricht und Bildung als durch Sitte und Beispiel."

„Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele."

„Die Erziehung, welche ein Mensch empfängt, ist vollendet, wenn der Mensch so weit gereift ist, dass er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden, und die Art und Weise, wie er dieses als Individuum zu vollziehen und auf die Gestaltung der Welt einzuwirken hat, erkennt. So ist das Resultat des Lebens des Menschen selbsteigenes Werk."

„Nationalerziehung ist nur da möglich, wo die Nation eine geschlossene, compacte Einheit bildet."

„Wer die Freiheit will, muss die Ordnung wollen; wer die Ordnung will, muss die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muss die Erziehung zur Achtung des Gesetzes, muss die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiß nicht, was er will. Je freier der Staat, desto strenger muss die Erziehung sein.

Friedrich Wilhelm August Fröbel und der Kindergarten.

Fröbel, der Vater der Kindergarten-Pädagogik, wurde 1782 in dem Rudolstädtschen Dorfe Oberweißbach geboren. Sein Vater war daselbst Prediger. Bis zum 10. Lebensjahre blieb er im Vaterhause und genoss den Unterricht der Dorfschule. Nach dem Austritt aus der Schule that man ihn zu einem Förster in die Lehre. Hier erwachte in ihm die Lust zu den Naturwissenschaften. Um überhaupt seinem Hange zu wissenschaftlichen Studien zu entsprechen, gieng er

Friedrich Wilhelm August Fröbel.

nach Jena, wo er sich mit den Naturwissenschaften und mit praktischer Mathematik beschäftigte.

1804 trat er als Privatsecretär in die Dienste eines Gutsbesitzers in Mecklenburg, gab jedoch schon nach einem Jahre diese Stellung auf und gieng nach Frankfurt a. M. Hier wurde er mit dem Director der Musterschule Dr. Gruner (einem der tüchtigsten Pestalozzianer) bekannt, welcher in ihm ein hervorragendes pädagogisches Talent entdeckte und ihm rieth: Sie müssen Schulmeister

werden. Dieſer Rath führte denn auch wirklich Fröbel auf die Bahn der Pädagogik. Gruners Begeiſterung für Peſtalozzi beſtimmte ihn, zu dem gefeierten Schulmanne nach Iferten zu gehen, zunächſt nur auf einige Monate, ſpäter noch einmal (1809), und zwar auf zwei Jahre. Fröbel iſt ſomit ein unmittelbarer Schüler Peſtalozzis. Mit ſeinem Meiſter übereinſtimmend, erkannte er die große Bedeutung der erſten Erziehung des Kindes. Dieſer widmete er ſein Leben.

„Im Seelenleben liegen zwei Grundvermögen: Empfänglichkeit oder Receptivität und Selbſtthätigkeit oder Spontaneität. Beide Grundkräfte regen ſich von der Geburt an, aber zuerſt in den elementarſten Formen. Die Erziehung hat dieſe Regungen naturgemäß zu leiten, was nicht immer geſchieht. Der Wiſſenstrieb regt ſich zuerſt in der Form ſinnlichen Wahrnehmens. Aber das genaue ſinnliche Bemerken will geweckt und geleitet ſein, das Kind muſs geiſtig ſehen und hören lernen. Hiezu wollte Peſtalozzi im „Buch der Mütter“ den Müttern eine Anleitung geben.

Fröbel hat der elementaren Pflege des Thätigkeitstriebes ſeine ganze Aufmerkſamkeit zugewendet, wie er ſich zuerſt regt als Spiel- und Nahrungstrieb. An dieſe Naturtriebe knüpft Fröbel an und ſucht ſie methodiſch zum Beſchäftigungstriebe zu bilden. Mittel dazu iſt aber das Spiel. Er ſieht es als die erſte Aufgabe des Kleinkindererziehers an, für entſprechende bildende Spiele zu ſorgen. Der Kindergarten iſt daher zunächſt ein Spielgarten.“

Fröbel unterſcheidet: Bewegungs- und geiſtige Spiele. Die Bewegungsſpiele üben die Glieder und Sinne; die geiſtigen die geiſtigen Anlagen in ihren elementaren Regungen.

Die geiſtigen Spiele ſind: Spiele mit dem Ball, mit der Kugel, dem Würfel und der Walze; Bauſpiele mit dem Würfel, der in der verſchiedenſten Weiſe getheilt wird. Alles iſt hier methodiſch geſtuft. Um mit ſeinen Übungen möglichſt tief anzuknüpfen, geht Fröbel bis zur Wiege des Kindes hinab. Er gibt der Mutter in ſeinen „Mutter- und Koſeliedern“ den Leitfaden für die Art und Weiſe, in welcher er das Kind in ſeinen erſten Lebensjahren behandelt wiſſen will.

Die Spiele ſind in 6 Stufen getheilt. Für jede derſelben bietet Fröbel eine beſondere Spielgabe.

Die erſte Spielgabe

iſt ein Kaſten mit 6 Bällen, welche 3 Grund- und 3 Miſchfarben haben, geordnet nach den Farben des Prisma.

Die zweite Spielgabe

geht, im Gegensatz zum Ball, zum Würfel, dem einfachsten regelmäßigen Körper mit ebenen Flächen, um sodann zwischen Kugel und Würfel die Walze einzufügen.

Die dritte Spielgabe

bietet den durch die Mitte nach allen Seiten hin und gleichlaufend mit denselben einmal getheilten Würfel.

Das Kind tritt mit und an dieser Spielgabe selbstthätig erfindend auf.

(Die übrigen Gaben sind entsprechend modificierte Theilungen des Würfels.)

Mit der Ausbildung der **Körper**formen tritt die Auffassung der **Fläche** selbständig hervor und zeigt sich als ein anziehendes Kinderspielzeug, besonders dann, wenn sich an die Fläche die Farbe knüpft; es sind dies die **tafelförmigen**, welche sich in verschiedenen Reihen theilen:

a) in acht Gevierttafeln, doppelfarbig;
b) in rechtwinkelig-gleichschenkelige Dreiecke;
c) in Gedritt-Tafeln und
d) in rechtwinkelig-ungleichschenkelige Dreiecke.

Mit der Ausbildung der Tafel- und Flächenform und deren weiteren Theilung tritt nun weiter die Linienauffassung und -Anschauung hervor. Ein neues Spiel bilden die **Stäbchen**, welche, gerade und unverbunden, die größte Mannigfaltigkeit bieten. Sie dienen

1. zu Darstellungen von Figuren und Gegenständen, bei welchen die Form überwiegt;
2. zu solchen, bei welchen die Zahl die Hauptsache ist;
3. zur Anschauung und Auffassung der linealen und flächigen Größen, besonders auch der Lagen- und Neigungsverhältnisse der Linien (Verknüpfung wagrechter, senkrechter, auch schiefer Linien);
4. zu Darstellungs- und Gestaltungsspielen aus Stäbchen von bestimmten Lagen und von bestimmter Länge, also zu reinen Formenspielen, und
5. zum Buchstaben- und Wortlegen (Schreibe- und Lesespiel). Dabei sind die römischen Buchstaben zu Grunde zu legen. (Um Rundungen legen zu können, werden die Stäbchen geknickt.)

Die Auffassung und Anschauung der **Punkte** bildet eine neue Abtheilung der Spiele und entwickelt sich aus dem Flächigen und Linearen in gleicher Weise, wie dieses aus dem Körperlichen.

Während als Vertreter des Punktes Samen, Steinchen, Blätter, Papierstückchen, Perlen, Stecknadelköpfe u. a. gelten können, vergeistigt er sich gleichsam im **Ausstechen**, welches durch das Aneinanderreihen und Verbinden von Nadelstichen vor sich geht.

Dazu dienen theils Erkenntnis-, theils Schönheits- und theils Lebensformen.

Werden die einzelnen Punkte mit verschieden gefärbtem Garne verbunden, so entsteht eine sichtbare Linie. Es ist das das Ausnähen, welches dem Zeichnen auf Netzpapier durch das Herstellen geradliniger Striche, Formen ꝛc. vorarbeitet.

Wie sich nun die Punkte wieder in Linien und so zu Gestalten vereinten, so werden auf gleiche Weise einzelne Stäbchen zum Theil auch in einiger Breitenausdehnung als Streifen zunächst zu Flächen, später auch zu Körpern verbunden.

Ersteres geschieht auf vierfache Weise:

a) Durch **Verschränken** von wenig breiten und biegsamen Holzstäbchen. Entweder löst man die Stäbe willkürlich wieder auf und gestaltet davon andere Formen, oder man verbindet die Enden derselben durch Leim, Kleister, Oblaten u. dgl. m;

b) durch sogenanntes **Schnüren** von dreifach zusammengelegten Papierstreifen oder auch wohl steifem Bande. Die Ergebnisse entsprechen der vorhergehenden Beschäftigung, nur sind sie in sich mehr bleibend und zusammenhängend;

c) durch Verschränken oder vielmehr **Flechten von Papierstreifen**, am besten von verschiedenen sich gegenseitig ergänzenden d. i. hebenden Farben. Es lassen sich auf diese Weise wieder die verschiedensten Flächenformen darstellen. Das Ergebnis dieser Thätigkeit läßt sich gleich gemustertem Papier wieder zur Ausführung und Verschönerung der verschiedensten Gegenstände, zu Brieftaschen, Schreib- und Nadelbüchern, Umschlägen, Serviettenringen ꝛc., also wieder zu verschiedenen kleinen Gaben und Geschenken von den Kindern anwenden.

Der Gebrauch von diesen kleinen Erzeugnissen ist zur Versittlichung, zur Pflege des kindlichen Sinnes und Gemüthes höchst wichtig; denn daſs mehrere Kinder so sehr viel empfangen und von ihren kleinen Erzeugnissen fast gar nichts geben können, erkenne ich (Fröbel) als eine der wesentlichsten Ursachen der so häufig zurücktretenden kindlichen Liebe und Gesinnung.

An dieses knüpft sich das Deckenflechten von Stroh ꝛc. und selbst das Korbflechten;

d) durch Verbindung von fein zugespitzten Stäbchen vermittelst erweichter Erbsen

1. zu einfachen Figuren als Dreiecken, Vierecken ꝛc.;
2. zu durchsichtigen, gleichsam nur durch die Kanten in Umrissen dargestellten, gleichflächigen und andern ebenmäßigen Körpern;

3. auch zu eben so durchsichtigen Gebäuden, Haus-, Stuben- und Wirtschaftsgeräthen."

Eine neue, die natürlich nächste Folge der Beschäftigung bildet das Verbinden der Flächen und hier zunächst von **Papierflächen** durch Brechen und Falten zu **Körpern**, wenigstens zu körperräumlichen Darstellungen, zu Kästchen der verschiedensten Art mit und ohne Deckel, zu gleichflächigen, ebenmäßigen Körpern und zu Gebäuden; dies jedoch besonders in Verbindung mit einer später folgenden Übung, der des **Ausschneidens**.

Hieran knüpft sich nun das eigentliche Papierarbeiten und das Arbeiten aus Pappe bei älteren, entwickelteren Kindern.

Fröbel erwähnt dann weiter „das **Ausschneiden** von verschiedenen Schönheitsformen und stets gleichgroßen Geviertflächen nach festem, bestimmten Gesetz". Die Formen sind hier:

a) 1. geradlinig;
   2. gebogen-linig;
   3. gemischt-linig.
b) Das Ausschneiden verschiedener Gegenstände:
   1. aus freier Hand; Haus-, Wirtschafts- und Naturgegenstände;
   2. schon vorgebildete Gegenstände; Thiere, Geräthe 2c.

Im weiteren wird das **Modellieren** aus weichem, biegsamen Stoff, aus Wachs, Lehm und Thon erwähnt.

Gesang verschönt und hebt viele dieser Spiele und leitet dadurch das Kind in die Welt der Töne ein.

Aber auch der **Natur** und dem **Leben** soll das Kind im Kindergarten zugeführt werden. Schon der Aufenthalt im Freien macht es heimisch in der Natur; besonders aber greift es durch die Pflege von Thieren, sowie durch Gartenarbeiten selbstthätig in das Naturleben ein.

Dabei werden die Übungen des Körpers nicht vernachlässigt.

Dazu dienen in vorzüglicher Weise die **Bewegungsspiele**. Die Spiele theilen sich:

a) in Wanderspiele. Es sind dies Spiele der Ausbildung und Übung der selbständigen Bewegungs- und Gehkraft;
b) in Darstellungsspiele (Mühlenspiel, Kreis-, Sternspiel 2c.);
c) in Laufspiele: „der Wettlauf".
d) in reine Gespiele.

An diese Bewegungsspiele schließt Fröbel Spiele mit dem schwingenden und solche mit dem kreisenden und drehenden Balle.

Diese verschiedenen Spiele dienen den verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes. Form, Takt und Ton werden durch dieselben zur Anschauung und Darstellung gebracht, Geselligkeit, Heiterkeit und Fügsamkeit geweckt und harmonische Entfaltung des Körpers und des kindlichen Geistes erstrebt.

Die Kindergärten.*)

Zuerst bringen die Kindergärten wie den Familien so auch den Kindern eine Ergänzung und Einigung des **Lebens.**

Wir klagen mehrfach darüber, dass die verschiedenen Stände so weit auseinander treten. Die Kindergärten sind ein Einigungsmittel. Hier können Kinder von Reich und Arm, Vornehm und Gering glücklich neben einander sein, eins durch das andere sich bilden wie die Kinder eines Vaters, der Einen **menschlichen** Familie.

Die Kindergärten bringen aber auch den Kindern eine Ergänzung und Einigung der **Kraft.**

Unmuth und Unart der Kinder entspringen zumeist aus Mangel an Thätigkeit; der Kindergarten befriedigt den Drang nach Thätigkeit, und darum wirkt er erziehend.

Das Kind verlangt nach angemessenem **Wechsel** seiner Thätigkeit. Auch dafür sorgt der Kindergarten. Er zerstreut das Kind nicht mit seiner Mannigfaltigkeit, sondern er verbindet mit der Gestalt den Ton, mit dem Bauen das bildende Wort und den verschönenden Gesang, mit dem körperlichen Thun die sinnvolle Anregung des Geistes, die ordnende Mäßigung durch Sprache, Rhythmus und Melodie.

Der Kindergarten ist aber auch endlich eine Bildungsstätte für die heranwachsenden **Töchter.**

Sehr zutreffend sagt Middendorf: „Und wenn erst die Frauen, ihrer Bestimmung gemäß, als erste Erzieherinnen der Menschheit sich zur Pflege der Kindheit zusammen finden, dann werden nach und nach auch die Männer zur einträchtigen Bildung der Jugend sich verbinden, und unser Volk, durch eine aus der Wurzel hervortrei-

*) Vergl. Middendorf. Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit ꝛc.

bende Einigkeit verjüngt, wird seinen ihm schon lange verheißenen Beruf ergreifen, ein erziehendes Volk zu sein und zu werden."

Fröbel eröffnete 1840 den ersten Kindergarten zu Blankenburg bei Rudolstadt und war sein ganzes Leben hindurch rastlos bemüht, die pestalozzischen Grundsätze durchzuführen. Während Pestalozzi die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter der Mutter überträgt, verlegt sie Fröbel in den Kindergarten. In diesem Sinne hat der Kindergarten die Aufgabe, die häusliche Erziehung zu unterstützen und zu ergänzen.

August Lüben.*)

(1804—1873.)

Sein Geburtsort ist Golzow bei Cüstrin. Der Vater Lübens war Lehrer und gehörte offenbar zu den strebsamen Schulmännern

August Lüben.

seiner Zeit; denn der junge Lüben wurde bereits nach der Stephanischen Lautiermethode von demselben unterrichtet. Es mag beiden

*) Vergl. Schorn. Päd. Blätter von C. Kehr. Erster Jahrg. S. 297.

in gewissem Sinne zum Ruhme gereichen, dass der sechsjährige August nach einem sechswöchentlichen Unterrichte bereits gelernt hatte „Gedrucktes“ lesen. Der Umstand, dass der Knabe in der Reihe seiner Geschwister der achte war, lässt nicht darauf schließen, dass ihm unterrichtlich eine besondere Förderung zutheil geworden sei; die geringen Forderungen die an ihn gestellt wurden, regten überdies seinen Lerntrieb wenig an. Mit Vorliebe beschäftigte er sich außerhalb der Schulstunden mit Zeichnen, wozu er jedoch keinerlei Anweisung erhalten hatte. Der Unterricht in der Musik beschränkte sich auf den Gesang.

So wenig geistige Anregung Lüben in seiner Jugend fand, so sehr waren die äußern Verhältnisse, in deren er sich befand, darnach angethan, seine physische Kraft zu stählen und ihn fürs praktische Leben tauglich zu machen; dies geschah ganz besonders durch seine Betheiligung an der Bewirtschaftung des Schullandes, wobei er große Anstelligkeit, Unverdrossenheit und Zuverlässigkeit an den Tag legte.

Nach seiner Confirmation sollte Lüben zu einem Krämer in die Lehre gebracht werden; der Versuch scheiterte jedoch, und so lebte er denn ganz der Landwirtschaft. Nebenher setzte er seine Übungen im Zeichnen fort; auch im Holzschnitzen brachte er Leistungen zuwege, welche die Bewunderung von Sachverständigen erregten. Lüben hielt sich daher für berufen, Tischler zu werden, um seine künstlerische Anlage dem Handwerk dienstbar zu machen; allein es sollte anders kommen.

Ein im Frankfurt a. O. als Lehrer wirkender Bruder August Lübens machte diesen Plänen ein Ende; denn er sah in dem Zeichner und Holzschnitzer nicht nur den jungen Menschen mit einer geschickten Hand, sondern ihm trat auch der denkende Geist, das sinnige Gemüth, der schöpferische Drang des reich begabten Bruders mit überzeugender Gewalt entgegen, und als er im Verlaufe absichtslos scheinender Unterredungen sich selbst und den Vater über die höhere Befähigung des fast sechzehnjährigen Jünglings vergewissert hatte, so wurde er für den Lehrerberuf, als der geeignetsten Sphäre für Entwicklung und Verwertung der ihm verliehenen Gaben, bestimmt. Den nun einmal gefassten Entschluss auch möglichst schnell ins Werk zu setzen, wan dte sich der Vater an das Seminar in Neuzelle; Lüben fand Aufnahme und erklärte nunmehr freudig und offen: „Vater, ich will Lehrer werden.“

Trotz der geringen Vorbildung, welche Lüben in das Seminar mitbrachte, holte er doch durch seinen Fleiß und Lerneifer in kurzem nach, was ihm fehlte und stand bald den bessern Seminaristen gleich; in einzelnen Fächern gewann er sogar den Vorrang; so in der Naturgeschichte, in der Geographie und im Zeichnen.

Im Herbst 1822 hatte Lüben den damals zweijährigen Seminarcursus beendet. Einige Monate vorher hatte Harnisch, welcher damals bereits zum Director des Seminares in Weißenfels ernannt worden war, Neuzelle und andere Seminarien besucht, um drei Hilfslehrer für das Weißenfelser Seminar auszuwählen. Lüben wurde aufs wärmste empfohlen und folgte freudig dem ehrenvollen Rufe an das Seminar in Weißenfels.

In gleicher Eigenschaft traten mit Lüben gleichzeitig der später so hochverdiente Seminarlehrer Stubba (gestorben zu Bunzlau in preußisch Schlesien) und der nochmals nicht minder als Methodiker geschätzte Hentschel ihr erstes Schulamt an.

Das Zusammenleben der drei jungen Männer wurde für dieselben eine Quelle schöner gegenseitiger Anregungen, die durch das Zusammenwirken mit ihrem Director Harnisch nur noch erhöht und vermehrt wurden.

Nachdem bereits im Sommer des Jahres 1825 Stubba aus diesem schönen Bunde geschieden war, folgte auch Lüben einer Berufung nach Dorf Alsleben an der Saale, wo er die Stelle eines Lehrers und Cantors übernahm. Lüben verließ das Seminar zu Weißenfels mit dem ausgesprochenen Vorsatze, an dem Orte seiner neuen Wirksamkeit eine Präparandenanstalt zu errichten; ein Plan, den Harnisch in hohem Grade begünstigte.

Bald, nachdem Lüben sein neues Amt angetreten hatte, errichtete er nicht nur die Präparandenanstalt, sondern es sammelte sich auch in kurzer Zeit eine Anzahl strebsamer Schulmänner um ihn und veranlaßten ihn, regelmäßige Conferenzen zum Zwecke gemeinschaftlicher Fortbildung abzuhalten.

Lübens Tüchtigkeit erregte bald die Aufmerksamkeit weiterer Kreise, und so erhielt er 1828 einen Ruf als Lehrer der Bürgerschule zu Aschersleben, dem er folgte, und deren Rector er in der Folge wurde. In diese Zeit fällt auch der Beginn seiner schriftstellerischen Wirksamkeit. Es erschienen:

24 Vorhängeblätter zum Zeichnen, bestimmt für den Massenunterricht. Halle. 1826.

Leitfaden zum Zeichenunterricht für Knaben- u. Mädchenschulen. Halle 1827.

Ausführlicher Text zu den Kupfertafeln des Zerrennerschen neuen deutschen Kinderfreundes. Halle 1827.

Während seiner Wirksamkeit in Aschersleben betrieb Lüben eifrig botanische Studien, auf zahlreichen Excursionen sammelte er wertvolles Materiall, auch trat er mit Fachautoritäten und mit wissenschaftlichen Vereinen in Verbindung. Die Frucht dieser Studien und Verbindungen war seine im Jahre 1832 erschienene Pflanzenkunde, zu deren Veröffentlichung ihn Diesterweg ganz besonders ermunterte. Lüben brachte durch diese Arbeit eine ganz neue Methode in den naturgeschichtlichen Unterricht. Ein Seitenstück zur Pflanzenkunde erschien im Jahre 1836:

„Anweisung zum Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie," sowie ein „Leitfaden für den Unterricht der Naturgeschichte in vier Cursen."

Ferner erschien im Jahre 1840 eine

„Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen", 3 Theile.

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst erwarb sich Lüben durch die im Vereine mit Heinemann herausgegebene

„Belehrende und unterhaltende Jugendbibliothek",

von der Lüben den belehrenden Theil übernahm.

Während er als Mitarbeiter der „Pädagogischen Jahresberichtes" von Nacke und nach dem Tode des Letztgenannten als Redacteur dieser kritischen Schrift in theoretischem Sinne für die Methode des Real-Unterrichts thätig war, fasste er die Sache praktisch auf in den Schriften:

„Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen, mit Aufgaben u. Fragen zu mündlicher u. schriftlicher Lösung." Leipzig — sowie:

„Vollständige Naturgeschichte des Thierreiches",

die wegen der ungünstigen Verhältnisse des Jahres 1848 leider nur auf den ersten Theil, „die Säugethiere", beschränkt blieb.

Als ein äußerst wertvolles Lehrmittel für den botanischen Unterricht in Schulen erscheinen Lübens

„Hauptformen der äußern Pflanzenorgane in stark vergrößerten Abbildungen auf schwarzem Grunde. Leipzig. 1846.

Im Jahre 1848 wurde Lüben der thatkräftige und beſonnene Führer der Lehrerſchaft, und zu Anfang des Jahres 1850 finden wir ihn als Rector der Stadtſchulen Merſeburgs, mit der Reorganiſierung dieſer Schulen betraut, energiſch thätig; es handelte ſich zunächſt um die Verſchmelzung der Bürgerſchule mit der Armenſchule.

Sein Reorganiſationsplan erſchien unter dem Titel:

„Lehrplan für die erſte und zweite Bürgerſchule der Stadt Merſeburg.“ Leipzig.

Das ſchwierige Werk der Umgeſtaltung nahm einen glücklichen Verlauf.

Im Vereine mit ſeinem ehemaligen Schüler Nacke, der von ihm als Mitarbeiter an die neuorganiſierte Schule berufen worden war, gab Lüben, geſtützt auf den oben erwähnten Reorganiſationsentwurf,

„Das Leſebuch für Bürgerſchulen“ in ſechs Theilen heraus.

Dem Leſebuche folgte ein Commentar unter dem Titel:

„Einführung in die deutſche Literatur.“ 3 Bände und „Auswahl charakteriſtiſcher Dichtungen und Proſaſtücke.“ 3 Theile.

Von dem Drange erfüllt, jederzeit dem fühlbaren Bedürfniſſe in Dingen des Unterrichts zu entſprechen, veröffentlichte Lüben während ſeiner Wirkſamkeit in Merſeburg noch folgende Schriften:

„Die Wärmelehre.“ (Im erſten Jahrgange des praktiſchen Schulmannes.) Leipzig 1852.

„Der Religionsunterricht in der Bürgerſchule zu Merſeburg. (Ebendaſelbſt.)

„Grundſätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht.“ Leipzig. 1855.

„Ergebniſſe des grammatiſchen Unterrichts in mehrclaſſigen Bürgerſchulen. Leipzig 1855.

„Der Realunterricht in mehrclaſſigen Bürgerſchulen“ (Im „praktiſchen Schulmann“. Jahrgang 1859 u. 1860.)

Das geeignetſte Feld pädagogiſcher Wirkſamkeit erſchloſs ſich Lüben 1858, in welchem Jahre ihm die Organiſierung und Leitung des neu zu errichtenden Lehrer-Seminars in Bremen übertragen wurde. Mit dieſer wichtigen Aufgabe ſtand eine andere in engſter Verbindung: es galt, auch das Landſchulweſen Bremens zu reorganiſieren. Nachdem ſich Lüben durch eingehende Inſpectionen von dem durchaus beſſerungsbedürftigen Zuſtande desſelben überzeugt hatte, entwarf er den

„Lehrplan für die Landſchulen des bremiſchen Gebiets“ und den „Lehrplan für das Seminar zu Bremen.“

Beide Lehrpläne wurden veröffentlicht und haben in den weiteſten Kreiſen Beachtung gefunden.

Das Seminar in Bremen gedieh unter Lübens Leitung, und daſs ſein Wirken weit hinaus über Bremens Marken Anerkennung und ſeine Beſtrebungen Würdigung fanden, mag daraus erhellen, daſs ſein Wort in Vereinen und Verſammlungen der deutſchen Lehrerſchaft jederzeit vollwichtig galt. Lüben gehört zu denjenigen Schulmännern, die durch eiſernen Fleiß, durch redlichen Willen und durch Lauterkeit ihres Charakters ſich Geltung verſchafften und als Zierden und ermuthigende Vorbilder für den Lehrſtand glänzen.

Das öſterreichiſche Volksſchulweſen vom Jahre 1867 bis zur Gegenwart.*)

Die leitenden Ideen für das geſammte öſterreichiſche Unterrichtsweſen fanden zunächſt ihren Ausdruck in dem Staatsgrundgeſetze vom 21. December 1867 und vom 25. Mai 1868.

Der Artikel 17 des Geſetzes vom 21. December 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger ſpricht das große Wort aus: Die Wiſſenſchaft und ihre Lehre iſt frei, frei von einſeitigen confeſſionellen und politiſchen Rückſichten, gebunden nur an die ewigen Geſetze der Wahrheit und Sittlichkeit. Dies Wort gilt für die Hochſchule wie für die Volksſchule. Es wurde damit ein Schritt weiter gethan auf der Bahn, welche vor einem Jahrhundert Maria Thereſia und Joſef II. betreten haben.

Das Schulweſen in Öſterreich iſt in all ſeinen Theilen Sache der weltlichen Macht, dem Staate ſteht das Recht der oberſten Leitung und Aufſicht über das geſammte Unterrichts- und Erziehungsweſen zu.

Die Mitarbeit an dem großen Werke der Volksbildung iſt an keinen Stand und an keine Confeſſion gebunden. Jeder Staatsbürger, der ſeine Befähigung in geſetzlicher Weiſe dargethan hat,

*) Vergl. Dr. A. Egger-Möllwald. Öſterr. Volks- und Mittelſchulweſen von 1867—1877. Wien 1878.

darf öffentlich Unterricht ertheilen und Unterrichtsanstalten gründen. Der Familie gegenüber hebt der Staat sogar diese Beschränkung auf; den häuslichen Unterricht überläßt er vollkommen den Eltern. Es gibt somit in Österreich nicht sowohl einen *Schulzwang*, als vielmehr einen *Unterrichtszwang*.

Indem der Staat sich die oberste Leitung und Aufsicht vorbehält, gewährt er nicht nur die nöthige Freiheit zur Entfaltung der Kräfte, sondern erfüllt auch seine unabweisbare Pflicht gegenüber der menschlichen Gesellschaft.

Artikel 19 desselben Staatsgrundgesetzes regelt das Verhältnis der Nationalitäten ebenfalls nach dem Princip der freien Bewegung. „*Alle Volksstämme des Staates sind gleich berechtigt, und jeder Volksstamm hat ein gesetzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.*" Eine Consequenz davon ist die „Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben".

Der Schule erwächst daraus die Verpflichtung, in Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, jedem dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache zu bieten. Durch das Mischungsverhältnis der Nationalitäten erhält darum die österreichische Schule eine ganz eigenthümliche Stellung und begegnet Schwierigkeiten, die andern Ländern fremd sind.

Durch das Gesetz vom 25. Mai 1868 wurde das Verhältnis der Schule zur Kirche nach dem Grundsatze des Artikels 17 des Staatsgrundgesetzes von 1867 geregelt.

Der Staat übt die oberste Leitung und Aufsicht über das gesammte Unterrichtswesen durch das *Unterrichts-Ministerium* aus. Demselben unterstehen die *Landesschulräthe*, Collegien, welche in den einzelnen Königreichen und Ländern zu errichten sind; diesen sie *Bezirks-* und *Ortsschulräthe*. An diese Organe hatte nun der frühere Wirkungskreis der staatlichen und kirchlichen Oberbehörden, der politischen Bezirksbehörden, der Schuldistrictsaufseher und der Ortsschulaufseher überzugehen (§§. 9, 10, 11). Den kirchlichen Gewalten blieb, unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes, die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes und der Religionsübungen in den öffentlichen Schulen überlassen (§. 2), dann wurde ihnen das Recht eingeräumt, confes-

sionelle Schulen zu errichten und zu erhalten, welchen die Rechte einer öffentlichen Lehranstalt in dem Falle zuerkannt werden, wenn allen gesetzlichen Bedingungen entsprochen wird (§. 4). Auch bei den öffentlichen Volksschulen hat die Kirche einen maßgebenden Einfluss auf die Bestellung der Religionslehrer und auf die Bestimmung der Lehrbücher für den Religionsunterricht (§§. 6 und 7).

Das Lehramt an öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten (mit Ausnahme des Religionslehramtes) ist an keine Confession gebunden (§. 6).

Ebenso sind die öffentlichen Schulen allen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich (§. 3).

Es liegt in der eigenthümlichen Organisation des österreichischen Staates, dass die näheren Bestimmungen über die Schulaufsicht in den einzelnen Königreichen und Ländern Sache der Landesgesetzgebung wurden. Außer der Reichsvertretung (dem Reichsrathe) bestehen in Österreich Vertretungen der Königreiche und Länder, d. i. der Bestandtheile der Monarchie (Landtage), welche einen gesetzgebenden Factor für nähere Anordnungen innerhalb mancher Reichsgesetze und für specielle Landesangelegenheiten bilden, die nicht zugleich Reichsangelegenheiten sind. Auf Grund des Reichsgesetzes vom 25. Mai 1868 kamen nun in den Jahren 1869—1875 verschiedene Landesgesetze zu Stande, durch welche die Zusammensetzung des Landesschulrathes, des Bezirks- und Ortsschulrathes, der Wirkungskreis dieser Schulbehörden, die Eintheilung der Länder in Schulbezirke u. a. m. festgestellt wurden.

In diesen Landesgesetzen ist den Vertretern der im Lande bestehenden Confessionen Sitz und Stimme in den verschiedenen Schulcollegien und dadurch auch die berechtigte Einflussnahme auf den confessionellen Religionsunterricht gesichert.

Diese Schulaufsichtsgesetze tragen überdies auch den nationalen Verhältnissen Rechnung und geben den Orts-, Bezirks- und Landesschulbehörden solche Einrichtungen, dass die nebeneinander wohnenden Nationalitäten in dieselben ihre Vertrauensmänner entsenden können. Ein Theil der Mitglieder wird nämlich nicht von der Regierung ernannt, sondern von verschiedenen Corporationen gewählt.

Dem Landesschulrathe sind Mittel- und Volksschulen, dem Bezirks- und Ortsschulrathe nur die Volksschulen untergeordnet. In

demselben Verhältnis stehen die in die Kategorie der Mittel- und Volksschulen gehörigen Specialschulen.

Der Lehrplan.

Seit dem Jahre 1805 stand das österreichische Volksschulwesen unter den Normen der „Politischen Schulverfassung der deutschen Volksschulen". Die Reformbewegungen des Jahres 1848 hatten dieselben wol erschüttert, aber nicht aufgehoben. Unter dem Ministerium Thun bereitete sich die Neugestaltung der österreichischen Volksschule vor.

Die Ernennung von eigenen Volksschul-Inspectoren förderte die Durchführung einzelner wohlthätiger Reformen.

Zunächst wurde die Lehrerbildung gehoben; die Dauer des Präparandencurses erst auf ein Jahr, dann auf zwei Jahre ausgedehnt; ebenso wurde ein Bildungscurs für Lehrerinnen eingerichtet.

Durch Einführung von Lehrer-Conferenzen wurde die Thätigkeit des Lehrstandes nachhaltig gefördert.

Die Folge von diesen Einrichtungen war eine merkbare Zunahme von Schulen und der Schülerzahl.

Auf diese Weise wurde die große und durchgreifende Volksschulreform in Österreich vorbereitet, welche das Hauptwerk des letzten Decenniums auf dem Gebiete des Unterrichtswesens bildet.

Das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 stellte die neuen Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen fest, wodurch die „Politische Schulverfassung" von 1805 in allen ihren Theilen außer Wirksamkeit gesetzt wurde.

Dieses Gesetz weist der Volksschule die Aufgabe zu, „die Kinder sittlich religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weitern Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen (§. 1), während die Politische Schulverfassung der Volksschule auftrug: „Der Masse ihrer Schüler nur solche Begriffe beizubringen, welche sie in ihren Arbeiten nicht stören, und ihr ganzes Gedankensystem auf die Erfüllung ihrer moralischen

Pflichten, sowie der häuslichen und Gemeindeobliegenheiten zu beschränken."

Den Bedürfnissen der Bevölkerungsschichten entsprechend wurden zwei Kategorien eingerichtet: a) die allgemeine Volksschule, b) die Bürgerschule. Die erste soll den Bildungsbedürfnissen der weitesten Kreise entsprechen, die allgemeine, ausnahmslose nothwendige Grundlage aller höhern Cultur legen; die zweite soll jenen Volksclassen dienen, welche eine über die allgemeine Volksschule hinausgehende allgemeine Bildung anstreben, ohne eine Vorbereitung für die Universität oder technische Hochschule zu suchen.

Die obligaten Lehrgegenstände der Volksschule s. Allgemeine Unterrichtslehre.

Die Zahl der Classenabtheilungen richtet sich nach den Verhältnissen, unter denen die Schule besteht. Sie kann einclassig sein, und kann in mehr Classen getheilt sein. Sie kann sich sogar zu 8 Classen erweitern; in diesem Falle übernimmt sie die Aufgabe der Bürgerschule (§§. 13 und 18).

Der Umfang, in welchem die Lehrgegenstände behandelt werden, ist jedoch nicht überall gleich; er richtet sich nach der Stufe, auf welcher jede Schule mit Rücksicht auf die Anzahl der verfügbaren Lehrkräfte steht (§. 3).

Wo das Bedürfnis des Ortes es erheischt, können mit Volksschulen auch Kindergärten, landwirtschaftliche und gewerbliche Fachcurse verbunden werden (§. 10).

Die Bürgerschule ist dreiclassig, wenn sie selbständig besteht und Schüler aus der fünften Classe der Volksschule aufnimmt; besteht sie aber in Verbindung mit einer Volksschule, so zählt sie im ganzen 8 Classen.

Die Feststellung der Lehrpläne ist dem Unterrichtsminister im Einvernehmen mit der Landesschulbehörde überlassen (§. 4). In Ausführung dieser Bestimmungen publicierte das Ministerium bereits 1870 eine provisorische Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und einen Lehrplan für dreiclassige Bürgerschulen; im Jahre 1874 folgten nach Einvernehmen der Landesschulbehörden die definitiven Lehrpläne für Bürgerschulen und die verschiedenen Kategorien der allgemeinen Volksschule.

In denſelben iſt das naturgemäße Princip der Concentration des Unterrichtes möglichſt zur Geltung gebracht, und ein ſogenannter Fachunterricht nur in den oberſten Claſſen der Bürgerſchule geſtattet. In den unteren und mittleren Claſſen iſt der Unterricht in den Realien an das Leſebuch gebunden. Auf jene Schüler, welche nach dem 4. oder 5. Schuljahre ihre weitere Ausbildung an einer Mittelſchule ſuchen, iſt gebührende Rückſicht genommen.

Aus den Lehrplänen iſt endlich auch eine pädagogiſche Rückſicht auf die Geſchlechter zu entnehmen.

Lehrbücher.

Mit der Reform des Lehrplanes ſteht die Reform des Lehrbücherweſens im engſten Zuſammenhange. Für dieſes beſteht ſeit 1772 eine eigenthümliche Inſtitution, der k. k. Schulbücherverlag. Von der Regierung Maria Thereſias begründet, hatte dieſe Anſtalt die Aufgabe, nicht nur die beſten Schulbücher zu den billigſten Preiſen zu liefern, ſondern auch aus dem Reinertrage arme Kinder unentgeltlich mit Schulbüchern zu verſorgen und war deshalb mit einem Privilegium ausgeſtattet.

Bis zum Jahre 1848 wurden die Lehrbücher für Volks- und Mittelſchulen auf dieſem Wege hergeſtellt. Die Reform der Gymnaſien und Realſchulen ſeit 1849 beſchränkte das Monopol der Staatsanſtalt auf die Volksſchule. Das Reichsvolksſchulgeſetz von 1869 hob auch dieſes auf und überließ die Herſtellung von Lehrbüchern der freien Concurrenz. Über die Zuläſſigkeit der Lehr- und Leſebücher entſcheidet nach Anhörung der Landesſchulbehörde der Miniſter für Cultus und Unterricht. Die Wahl unter den für zuläſſig erklärten Lehr- und Leſebüchern trifft nach Anhörung der Bezirks-Lehrer-Conferenz die Bezirks-Schulaufſicht (§. 8) für die Volksſchule, der Lehrkörper für die Bürgerſchule (§. 19).

Eine Verordnung vom 23. November 1869 regelt das Lehrbücherweſen in dem Sinne, daſs der kaiſerliche Schulbücherverlag als Anſtalt zwar fortbeſteht, aber die Concurrenz des Privatverlags nicht ausſchließt.

Anträge auf Zulaſſung anderer Lehrtexte als die im Schulbücherverlag erſchienenen ſind an die Landesſchulbehörde zu richten, welche ſie dem Miniſterium zur Entſcheidung vorlegt. Religions-

lehrbücher bedürfen außerdem der Genehmigung der kirchlichen Oberbehörde.

Schüler.

Die allgemeine Schulpflicht, der große civilisatorische Gedanke Maria Theresias und Kaiser Josefs II., welche in der Schulordnung von 1774 ausgesprochen und durch die kaiserliche Verordnung von 1787 verschärft wurde, wird selbstverständlich auch im Reichs-Volksschulgesetze von 1869 festgehalten.

Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten und dauert bis zum vollendeten vierzehnten Jahre (§. 21). Am Ende des schulpflichtigen Alters haben sich solche Kinder einer Prüfung an einer öffentlichen Schule zu unterziehen, welche nicht öffentlich unterrichtet wurden. (§. 16 der Schul- und Unterrichtsordnung von 1870.)

Das Verhältnis der Schüler zur Schule wurde durch die Schul- und Unterrichtsordnung vom Jahre 1870 im besondern neu geregelt.

Die Ortsschulbehörde führt das Verzeichnis der schulpflichtigen Kinder der Schulgemeinde und beantragt oder verhängt je nach den Bestimmungen der Landes-Schulgesetze Strafen über Eltern, welche nicht dafür sorgen, dass ihre Kinder der Schulpflicht nachkommen (§§. 1—7).

Das Schuljahr dauert 46 Wochen und beginnt in der Regel im Herbste (zwischen 1. September bis 1. November) (§§. 8—13). Ausnahmen bestimmt die Bezirksschulbehörde.

In Bezug auf Schulzucht weichen die Bestimmungen von 1870 von den Grundsätzen der Schulordnung von 1774 in bemerkenswerter Weise ab. Diese schreibt die Vertheilung der Prämien am Schlusse des Schuljahres vor und gestattet, körperliche Züchtigung als Strafmittel anzuwenden. Der §. 24 der Schul- und Unterrichtsordnung von 1870 nennt unter den Disciplinarmitteln: die Belohnung mit Ausschluss der Jahresprämien und erklärt bestimmt: Die körperliche Züchtigung ist unter allen Umständen von der Schule ausgeschlossen.

Unter den Strafen ist auch „zeitweilige Ausschließung" angeführt, welche dann eintreten muss, wenn das Verbleiben eines

Kindes in der Schule die Sittlichkeit der Mitschüler gefährdet. In diesen Fällen sind die Eltern verpflichtet, privatim für den Unterricht zu sorgen. Da man Privatunterricht aber nicht erzwingen kann, bleibt dieser Strafmodus so lange ein Widerspruch gegen die allgemeine Schulpflicht, als nicht „Rettungshäuser für die verwahrloste Jugend," die bisher nur in mäßiger Zahl als Privatanstalten bestehen, im Wege der Gesetzgebung in der nothwendigen Anzahl hergestellt werden.

Auf dem Gebiete der Volks- und Bürgerschule gilt die männliche und weibliche Jugend im allgemeinen als gleichberechtigt und gleichverpflichtet. Nur dass die Lehrpläne in einzelnen Gegenständen das Lehrziel niedriger stecken für Mädchen als für Knaben, und dass weibliche Handarbeiten die Zahl der Unterrichtsgegenstände für Mädchen vermehren. Der Unterricht wird auch in ein-, zwei- und dreiclassigen Schulen für beide Geschlechter gemeinsam; nur für vier- und mehrclassige Schulen ist die Trennung der Geschlechter unbedingt vorgeschrieben (§. 44 der Schul- und U.-Ordnung 1870).

Wo die Verhältnisse es gestatten, sind aber eigene Mädchenschulen zu errichten. Bestehen solche nicht, so wird durch eigene Arbeitsschulen für das Bedürfnis weiblicher Bildung gesorgt.

Lehrer.

Eine Grundbedingung zur Hebung des Schulwesens ist die Hebung der Lehrerbildung.

Die „Politische Schulverfassung" von 1805 kannte nur einen sechsmonatlichen pädagogischen Curs für das Lehramt an Hauptschulen und einen dreimonatlichen für das Lehramt an Trivialschulen. Das Lehrer-Zeugnis war erst nach einjähriger praktischer Dienstleistung durch eine Prüfung vor dem bischöflichen Consistorium zu erwerben.

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 sorgte nicht nur für eine umfassendere Vorbildung, sondern auch für eine zweckmäßige Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen.

An die Stelle der pädagogischen Curse traten die nach dem Geschlechte der Zöglinge gesonderten Lehrer-Bildungsanstalten (§. 26) in Verbindung mit eigenen Übungsschulen (§. 27).

Die Dauer des Bildungscurses wurde auf 4 Jahre ausgedehnt.

Auf dem Reichsvolksschulgesetze beruht das Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich, das mit Verordnung des Unterrichtsministers vom 26. Mai 1874 eingeführt wurde.

Nach der „politischen Schulverfassung" waren nur Hauptschullehrer pensionsberechtigt; Trivialschullehrer konnten, wenn sie dienstunfähig geworden, die Beigebung eines Gehilfen verlangen, ihre Hinterbliebenen aber waren an die Mildthätigkeit der Gemeinden oder Armeninstitute gewiesen. §. 56 des Reichsvolksschulgesetzes erklärt sämmtliche Lehrer und Unterlehrer, sowie deren Witwen und Waisen für pensionsberechtigt nach für Staatsbeamte geltenden Normen.

Als Maximum der Lehrverpflichtung werden im §. 51 des Reichsvolksschulgesetzes 30 Stunden wöchentlich normiert. Eine Mehrleistung muss besonders entlohnt werden. Die Schul- und Unterrichtsordnung von 1870 präcisiert in §§. 26—40 die Pflichten der Lehrer, die Rechte derselben und die Einrichtung und Aufgabe der Lehrerconferenz an mehrclassigen Schulen.

Eine gewisse Rangordnung ist durch die Titel: Unterlehrer, Lehrer, Oberlehrer, Director bezeichnet. Letzterer wird verdienten Oberlehrern (Schulleitern) als Ehrentitel verliehen.

Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Das Reichsvolksschulgesetz überlässt es der Landesgesetzgebung zu entscheiden, wo und von wem Volks- und Bürgerschulen errichtet werden sollen. Es stellt nur den Grundsatz auf, dass eine Schule überall zu errichten sei, wo sich im Umkreise einer Stunde und nach einem fünfjährigen Durchschnitte mehr als 40 Kinder vorfinden, welche eine über eine halbe Meile entfernte Schule besuchen müssen (§§. 59, 61). Ferner werden Fabriksinhaber verpflichtet, für Schulunterricht der in Fabriken beschäftigten Kinder zu sorgen (§. 60).

Den Aufwand für Volks- und Bürgerschulen bestreitet zunächst die Gemeinde (§. 62); doch hat die Landesgesetzgebung fast überall die Lasten vertheilt auf Gemeinde, Bezirk und Land. Die Gemeinde stellt in der Regel nur die ökonomischen

Erfordernisse bei (Schulhaus, Lehrerwohnung und was dazu gehört), für Lehrer, Lehrmittel ꝛc. sorgt meist der Bezirk oder der Landes-Schulfond. Letzterer leistet den Gemeinden insbesondere dann Aushilfe, wenn sie zum Zwecke von Schulbauten größerer Summen bedürfen.

Die großartige und tiefgehende Schulreform vom Jahre 1869 erheischt allerdings in der Schulsteuer nicht unerhebliche materielle Opfer, allein sie ist nicht im Stande gewesen, specielle Agitationen zur Aufbringung von Mitteln zu unterdrücken, welche darauf abzielen, der Durchführung dieser Reformen Vorschub zu leisten. So wurde 1871 durch den Volksschullehrer Zinnauer in Graz die Idee angeregt, unter dem Titel Schulpfennig freiwillige Beiträge zu Schulzwecken zu sammeln. Die Idee fand Beifall und verbreitete sich bald über alle österreichischen Länder, selbst in Baiern und Belgien fand sie Eingang. In Tirol begründete Landes-Schulinspector Schneller 1870 zu demselben Zwecke „Volksschulvereine", in Oberösterreich wirkt in derselben Richtung der „Volksbildungsverein", begründet 1872 durch Landesschulinspector Nacke.

Auf diese Weise werden ansehnliche Summen aufgebracht zum Ankauf von Lehrmitteln, Schulbibliotheken, zur Unterstützung armer Schulkinder und bedürftiger Lehramtszöglinge.

Schulbauten.

Jede Schule soll die erforderlichen, den Bedürfnissen des Unterrichts und der Gesundheit entsprechend eingerichteten Localitäten besitzen (§. 63 des Reichsvolksschulgesetzes). Bei jeder Schule ist auch ein Turnplatz, in Landgemeinden nach Thunlichkeit ein Garten und eine Anlage für landwirthschaftliche Versuchszwecke zu beschaffen. So schreibt es das Reichsvolksschulgesetz von 1869 vor. Die weiteren Bestimmungen über Herstellung, Erhaltung, Einrichtung, Miete und Beheizung der Schullocalitäten sowie der Lehrerwohnungen sind der Landesgesetzgebung überlassen.

Um für dieselbe eine einheitliche Grundlage zu schaffen, hat das Unterrichts-Ministerium mit Erlass vom 9. Juli 1873 eine umfassende Verordnung über Schulbauten und Gesundheitspflege erlassen.

Schulbibliotheken.

Das Bedürfnis von Schulbibliotheken wurde von Lehrern und Schulfreunden schon vor dem Eintritte der Schulreform gefühlt, und einzelne Schulen erhielten auf Anregung der Regierung schon im Laufe der Fünfziger- und Sechziger-Jahre zweckdienliche Büchersammlungen. Lehrervereine machten sich die Gründung der Lehrerbibliotheken aus eigenen Mitteln zur Aufgabe.

Seit 1869 aber wurde die Schulbibliothek ein Gegenstand besonderer staatlicher Fürsorge. Was §. 44 des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 und §. 71 der Schul- und Unterrichtsordnung bezüglich der Lehrer- und Schulbibliotheken normiert, wurde mit Erlafs vom 15. December 1871 des weiteren ausgeführt.

Jeder Volksschule soll eine Schulbibliothek zur Verfügung stehen, welche zunächst der Jugend die Mittel bieten soll, sich durch Lectüre weiter zu bilden.

Der Leiter der Schule führt die Aufsicht über die Bibliothek.

Die Bücher der Schulbibliothek können auch an Mitglieder der Schulgemeinden gegen oder ohne Entgelt ausgeliehen werden.

Jeder Schulbezirk muss eine Lehrerbibliothek errichten. Diese hat den Zweck, den Lehrern wissenschaftliche Zeitschriften, Werke pädagogisch-didaktischen Inhaltes, so wie Lehrmittel zugänglich zu machen. Sie wird durch eine von der Bezirks-Lehrerconferenz gewählte Commission verwaltet.

Die Kosten der Schulbibliothek werden entweder von der Gemeinde bestritten oder durch freiwillige Beiträge von Schulfreunden aufgebracht.

Zu den Kosten der Bezirkslehrerbibliothek müssen die Lehrer selbst $^1/_2$ Procent ihres Gehaltes beisteuern. Die Herstellung derselben ist Sache des Bezirks-Schulfondes.

Kindergärten.

Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Ortes können mit den öffentlichen Schulen Anstalten zur Pflege, zur Erziehung und zum Unterrichte noch nicht schulpflichtiger Kinder verbunden werden. Mit dieser Bestimmung des §. 10 des Reichsvolksschulgesetzes ist die Einrichtung des Kindergartens für Österreich gesetzlich zulässig erklärt.

Die Pflege von Kindern in vorschulpflichtigem Alter war in Österreich schon seit 1826 Gegenstand einer öffentlichen Agitation, welche durch Wertheimers Buch: „Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englische Kleinkinderschule" (Wien 1826) angeregt wurde. Diese führte 1830 zur Eröffnung der ersten Kinderbewahranstalt in Wien, weiter zur Begründung eines Krippen-Centralvereines, der seit seinem Bestehen bereits 20 solcher Anstalten in Wien errichtet hat. Im Jahre 1871 bestanden in ganz Österreich 201 derartige Institute.

Dieselben wurden aber durchweg als Privatsache behandelt, und die Behörden nahmen nur insoferne Einfluss, als sie die Bewilligung zur Errichtung ertheilten. Erst die neue Schulreform brachte den Privatbestrebungen auf diesem Gebiete die gesetzliche Sanction.

Die Verordnung des Unterrichts-Ministeriums vom 22. Juni 1872 stellte zuerst die Organisation der Kindergärten und der damit verwandten Anstalten von staatswegen fest und wies den humanen Tendenzen bestimmte Ziele. Die oberste Unterrichtsbehörde geht hiebei von dem Gedanken aus, dass die Erziehung der Jugend im vorschulpflichtigen Alter einen wichtigen Theil der gesammten Volkserziehung bilde und empfiehlt als zweckentsprechende Anstalt den „Kindergarten." Ohne der Thätigkeit der Vereine und Privaten Schranken zu setzen, fordert die Regierung die Landes- und Bezirksbehörden, sowie die Ortsgemeinden auf, öffentliche Kindergärten zu errichten.

Die Verordnung unterscheidet den Kindergarten genau von den Kinderbewahranstalten und den Krippen.

Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen, d. i. Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten. Dieselben werden erst nach vollendetem dritten Lebensjahre aufgenommen. Kindergärten sind entweder öffentliche oder Privatanstalten, bestehen entweder selbständig oder in Verbindung mit einer Volksschule oder einer Lehrerinnen-Bildungsanstalt.

Von einer Kindergärtnerin wird wenigstens ein Reifezeugnis gefordert, und sie muss ihre praktische Ausbildung in einem Kinder-

garten nachweisen. Auch werden für Heranbildung von Kindergärtnerinnen besondere Curse eingerichtet (§§. 19 -- 21).

Die Kinder werden durch 2 — 3 Vormittagsstunden und 2 Nachmittagsstunden beschäftigt. Die Anzahl der einer Kindergärtnerin zugewiesenen Kinder darf höchstens 40 betragen. Dem Kindergarten muss außer passenden Zimmern ein freundlicher und geschützter Platz zu Spiel und Bewegung im Freien zugebote stehen.

Kinderbewahranstalten übernehmen Kinder von drei bis sechs Jahren zur Aufsicht und Pflege, ohne die Aufgaben der Kindergärten zu haben (§. 26).

Krippen übernehmen Kinder unter drei Jahren zur Pflege, wenn ihnen die Eltern dieselbe nicht gewähren können (§. 27).

Kindergärten und Kinderbewahranstalten stehen unter Aufsicht des Bezirks-Schulinspectors.

Privatschulen.

Während der häusliche Unterricht vollkommen der Familie überlassen ist, gestattet das Reichsvolksschulgesetz die Errichtung von Privatlehranstalten nur unter gewissen Bedingungen und stellt dieselben unter die Aufsicht der Schulbehörden (§. 68).

Vorsteher und Lehrer haben jene Lehrbefähigung nachzuweisen, welche von Lehrern an öffentlichen Schulen gleicher Kategorie gefordert wird, und der Lehrplan muss dem der öffentlichen Schulen angemessen sein (§. 70).

Entsprechen solche Lehranstalten den gesetzlichen Anforderungen, so können sie das Recht zur Ausstellung staatsgiltiger Zeugnisse erhalten (§. 69).

Privatanstalten, welche ihrem Programme nicht entsprechen, werden von der Landes-Schulbehörde geschlossen (§. 73).

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.